التليفزيون
و
نمو الطفل





المشروع القومي للترجمة







تأليف : جوديث ڤان إڤرا

ترجمة : عز الدين جميل عطية





984



يستمـر التليفزيون فى لعب دور رئيـسى فى حيـاة معظم الأطفـال والمراهقين ، إلا أن البحث المعاصر يعكس أيضًا نموا سـريعًا فى التكنولوجيـات الجديدة واستخـدام النشء لها على نطاق واسع .

ومن إيجاد تكامل بين المعلومات العلمية فى مجال الاتصالات - وكذا النمو النفسى للطفل ومجالات علم النفس الأخـرى - تقـدم المؤلفة « چوديث ڤان إڤرا » ملخصًا شـاملاً ومعاصرًا يجمع بيـن ما هو معروف عن أثر وسـائل الإعـلام ومنها التليفـزيون على النمو الجسمى والمعرفى والاجتماعى والانفعالى للأطفال ، وهذا من أجل المسـاعدة على إيضاح التفاعل المركـب بين العوامل الأخـرى فى حياة الطفل مع استخدامه لوسائل الإعلام .

ويوضح كتاب التليفزيون ونمو الطفل كيف وإلى أى مدى يؤثر التليفزيون بالفعل - وكذا وسـائل الإعلام الأخرى - على الأطفال ، وما هو الدور الذى يمكن أن تلعبه المتغيرات الأخرى الوسطية فى تعديل آثار هذه الوسائل عليهم ، حيث نستطيع بذلك من أن نزيد من الإمكانيات المفيدة لهذه الوسائل التكنولوجية إلى أقصى حد ممكن لتحسين نمو الأطفال المعرفى والاجتماعى والانفعالى ، وفى الوقت نفسه نقلل من آثارها السلبية عليهم إلى أدنى حد ممكن ، وتعد هذه الطبعة مناسبة للباحثين والمعلمين والطلاب فى مجال علوم الاتصالات وعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعى والتعليم ، وأيضًا فى مجال الإعلان والدراسات الخاصة بشغل وقت الفراغ والأسرة والرعاية الصحية .

الغلاف : محمد مبارك

المشروع القومى للترجمة

التليفزيون ونمو الطفل

تأليف : چوديث ڤـــان إڤـــرا

ترجمة : عــز الدين جـــميل عطيـــة



٢٠٠٥


mohamed khatab

المشروع القومى للترجمة

إشراف : جابر عصفور

- العدد : ٩٨٤
- التليفزيون ونمو الطفل
- چوديث ڤان إڤرا
- عز الدين جميل عطية
- الطبعة الثالثة ٢٠٠٥

هذه ترجمة كتاب :

TELEVISION AND CHILD DEVELOPMENT

Third Edition

by : Judith Van Evra

شارع الجبلاية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة ت ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس ٧٣٥٨٠٨٤

El Gabalaya St., Opera House, El Gezira, Cairo

Tel. : 7352396 Fax : 7358084.

تهدف إصدارات المشروع القومي للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربي وتعريفه بها ، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافاتهم ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للثقافة .

المحتويات

الباب الثانى
الجوانب المعرفية للخبرة الإعلامية

الباب الثالث

الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للخبرة الإعلامية

الباب الرابع
تكنولوجيات أخرى

الباب الخامس
تدخلات واستنتاجات

تقديم الترجمة العربية للكتاب

قديماً كان الناس يعتبرون أن الطفل رجل صغير لم يقو عوده بعد، ولم يدركوا أن له تفكيره الخاص به، وقد نبه «روسو» (١٧٤٢) أبناء عصره إلى الفروق السيكولوچية القائمة بين الطفل والراشد، حيث اعتبر الطفل وكأن له عالماً قائماً بذاته له خصائص معينة، ثم تعمق العالم بياچيه Piaget (١٩٤٨) وكارنويل Karnoil (١٩٧٨) وغيرهما من العلماء في دراسة عقلية الأطفال وكيف يفكرون، وقسموا النمو المعرفي إلى مراحل لكل منها خصائصها.

ففي بادئ الأمر يدرك الطفل العالم المحيط به إدراكاً غامضاً لا يستطيع أن يُحدد خصائصه، فكل ما يلمس شفتيه هو طعام. وهو ما يكاد يمسك بلعبته حتى يضعها في فمه ثم يمضى في امتصاصها، ويتطور به النمو فيدرك ما يؤكل وما لا يؤكل، ثم يمضي في أول مراحل النمو المعرفي- وهي المرحلة الحس- حركية - في محاولة لاكتشاف البيئة من حوله، فإذا ما تناول شيئاً جديداً لم يألفه من قبل نراه يتفحصه ؛ ليتعرف عليه ويهزه أو يرميه، ويلي هذا مرحلة ما قبل العمليات العيانية وتمتد من سن الثانية وحتى سن السابعة، ويبدو الطفل في هذه المرحلة وكأنه قادر على فهم المواقف الاجتماعية من حوله والإجابة على الكثير من الأسئلة التي توجه إليه ، إلا أن هناك جوانب معرفية متعددة من القصور يمكن أن تحد من إدراكه وتفكيره في هذه المرحلة، ومنها على سبيل المثال «التركيز» حيث يهتم بجانب واحد فقط من الموقف الاجتماعي الذي يحاول تفسيره تاركاً جوانب أخرى أساسية منه، وهناك أيضاً ما يعرف بتفكير التمركز حول الذات egocentricity والذي من مظاهره عدم قدرة طفل الثالثة أو الرابعة على التمييز كثيراً بين الواقع والخيال، وأيضاً ضعف فكرة الزمن، فكل حياته في الحاضر،

حيث يسعى لإشباع رغباته فى الحال، أما الماضى والمستقبل فاهتمامه بهما عابر وضئيل، ومن مظاهر تفكير التمركز حول الذات أيضًا أن هناك من الأطفال من يعتقدون بأن للآخرين وجهة نظر تشابه رأيهم تمامًا ولهم رغباتهم وظروفهم نفسهما .. هذا وتتالى مراحل النمو المعرفى إلى أن تصل إلى مرحلة الذكاء المجرد أو العمليات الصورية والتى تبدأ فى سن الحادية عشرة وتنتهى فى الخامسة عشرة.

وينتج عن هذا كله اختلاف الأطفال عن الراشدين فى فهم البرامج التليفزيونية والتأثر بها، وهذا الاختلاف موجود أيضًا بين الأطفال ذوى المراحل العمرية المختلفة، وبين الأطفال الأسوياء والأطفال غير العاديين، كما شجعت هذه القدرات المعرفية المحدودة عند الأطفال – إلى جانب أهمية مرحلة الطفولة بالنسبة للإنسان– الباحثين على إجراء العديد من الدراسات حول أثر التليفزيون وبرامجه المتنوعة، وكذا غيره من وسائل الإعلام الأخرى على النمو النفسى للطفل بكل جوانبه.

ويحرص هذا الكتاب على أن يعرض فى عناية فائقة وإنصاف كامل وجهات النظر المختلفة عن نتائج هذه الدراسات التى أجريت على الأطفال الأسوياء، وغير الأسوياء، وكذا آراء الباحثين فى مجال الاتصالات والإعلام وعلم نفس النمو وفروع علم النفس الأخرى.

والله الموفق وهو الهادى إلى سبيل الرشاد

عز الدين جميل عطية

تصـــديــــر

ازدادت البحوث التى تدرس العلاقة بين مشاهدة الأطفال للتليفزيون ونموهم المعرفى والاجتماعى والانفعالى منذ الطبعة الثانية من هذا الكتاب، ولقد أكدت هذه البحوث بعض الآراء القديمة كما أضافت كثيراً من المبادئ الجديدة فى هذا الصدد. حيث يظل التليفزيون جزءًا أساسيًا من حياة معظم الأطفال والمراهقين، إلا أن البحوث المعاصرة تعكس أيضًا التطور المذهل للوسائل التكنولوجية الحديثة وانتشارها بين النشء. فقد قدمت الثورة الرقمية وما نتج عنها- من انتشار لدسكات الفيديو الرقمية digital video discs (DVDs) وألعاب الفيديو التى تحاكى الواقع والهواتف الخلوية (الموبايلات) cell phones والبيجرز[1] pagers وسائر الأجهزة اللاسلكية الأخرى - مستوى من المرونة والراحة وسهولة الحمل والاستخدام ، كما أدت التطورات التكنولوجية إلى ظهور منتجات عبارة عن أجهزة باهرة مثيرة للألباب تختلط فيها الحقيقة مع الخيال بطريقة غامضة غير مميزة ، هذا وتواصل البحوث تقدمها حيث تثير الدراسات الأحدث كثيراً من التساؤلات المهمة حول مدى صحة النتائج التى تم التوصل إليها من الدراسات المبكرة كما تقترح أساليب جديدة وتوجيهات للبحوث فى المستقبل.

وهدفى من هذا الكتاب هو تقديم وصف موجز معاصر ، إلا أنه شامل عن دور وأثر التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى الحديثة على النمو المعرفى والاجتماعى للأطفال، وإيضاح كيفية التفاعل المركب بين الآثار الناتجة عن مشاهدة الطفل للتليفزيون -

(١) جهاز قائم على نظام الاستدعاء الآلى. (المترجم)

أو استخدامه لهذه الوسائل الإعلامية - والآثار الأخرى البيئية والبيولوجية فى حياة الطفل والمكونة لشخصيته فى مراحل نموه المختلفة ، وقد اعتمدت فى هذا الكتاب على المعلومات[1] التى كتبت عن وسائل الاتصال والإعلام بما فيها التليفزيون، هذا إلى جانب تلك المعلومات التى ظهرت أيضًا عن خصائص نمو الطفل والجوانب النفسية المختلفة المرتبطة به، حيث تم صياغة كل هذه المعلومات المتنوعة بطريقة متسقة مترابطة للتوصل منها إلى المتغيرات الأساسية التى تتضمنها خبرة الأطفال عن هذه الوسائل التكنولوجية.

إن كثيراً من التنظيم الأساسى للكتاب الأصلى ومضمونه موجود فى هذه النسخة الجديدة، إلا أنه فيها أيضًا تغييرات ملحوظة فى محتوى الفصول وأيضًا فى تنظيمها، وتشمل هذه التغيرات على ما تم التوصل إليه من نتائج لبحوث حديثة عن محتوى البرامج التليفزيونية وأنماط المشاهدة، وهناك أيضًا فى هذا الكتاب أجزاء عن التكنولوجيا الجديدة وأثرها على الأطفال مكتوبة بتوسع كبير، وكذا فصولاً جديدة عن المعلومات الخاصة بطرائق البحث العلمى والخلفيات الثقافية المتنوعة للأطفال والأمور الخاصة بصحتهم العامة وأسلوب حياتهم، وذلك فيما يتعلق بدراسة آثار التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام على الطفل وعلى جوانب نموه الاجتماعى- الانفعالى المختلفة، كما أن هناك فصولاً منفصلة عن استخدامات التكنولوجيا للحصول على المعلومات والتسلية. وأخيراً فقد تم الآن تخصيص فصل كامل عن إمكانيات التدخل فيما يشاهده الطفل واستراتيجيات معينة لتدخل الأبوين فى هذه المشاهدة، وأساليب تعليمه للمشاهدة الناقدة، كما يوجد ملخص وأسئلة للمناقشة فى نهاية كل فصل.

ويبدأ الباب الأول من هذه الطبعة الثالثة بعرض للنظريات الرئيسية من علم النفس وعلم الاتصال التى استخدمت للتنبؤ بالكثير من نتائج البحوث وشرحها، وتتضمن نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية social cognitive theory وذلك

(١) القائمة على نتائج البحوث وتحليلها. (المترجم)

مما قد كتب في مجال علم النفس من بحوث ودراسات، كما يتضمن أيضاً هذا الباب النظريات المتعلقة باستخدامات التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام والاتصال، وكذا نظريات الاستخدامات والإشباعات uses and gratification وذلك مما قد كتب في مجال الاتصال ، ويوجد في الفصل الأول منحى أو أسلوب متكامل يجمع بين مجالي الاتصال وعلم النفس من أجل فهم أفضل وأوضح لتأثير وسائل الإعلام وبخاصة التليفزيون على الأطفال والمراهقين، وكذا التباينات والفروق بينهم نتيجة لهذا التأثير. ويعرض في فصل آخر تصميمات أساسية للبحوث وطرائق البحث العلمي.

ويختص الباب الثاني بالخبرات المعرفية المرتبطة بالتليفزيون وغيره من وسائل الإعلام عند الأطفال، وفيه فصل عن معالجتهم للمعلومات التي يستقبلونها منهما كي يفهمونها، وكيف يتعلمون منها، وما هي المشاهد أو المعلومات التي تؤثر عليهم، وكيف يتفاعل الطفل مع محتوى ما يشاهده. إن معرفتنا بالمعلومات التي يلتفت إليها الأطفال بالفعل في كل مرحلة عمرية لهم إنما يساعدنا على أن نعرف كيف يفهمونها، وما هي الأحداث والأشياء التي يمكن أن يتذكروها منها ، ويتضمن هذا الجزء على آثار التليفزيون على النمو المعرفي للأطفال وكذا آثاره على القراءة والأداء الأكاديمي أو الدراسي لهم بصفة خاصة[١].

ويتعلق الباب الثالث بآثار وسائل الإعلام - وبخاصة التليفزيون - على مختلف جوانب النمو الاجتماعي والانفعالي عند الأطفال والمراهقين وعلى سلوكهم، وبه فصول عن العنف والإعلان والتنوع الثقافي، والصور النمطية أو الإدراك النمطي للدور الاجتماعي، وأسلوب حياة الفرد وصحته وما يؤثر عليها كالكحول والتبغ والمخدرات، وموضوعات خاصة بآثار التليفزيون على السلوك الجنسي والتغذية وصورة الجسم التي يحتفظ بها الفرد لنفسه في ذاكرته body image هذا وإلى جانب الفصل الخاص بأثر وسائل الإعلام على نمو الأطفال والمراهقين ، كما يوجد فصل آخر مستقل عن دور الأسرة وتأثيرها على ما يشاهده الطفل من برامج تليفزيونية مختلفة.

(١) كما نوقشت أيضاً المقارنات مع وسائل الإعلام الأخرى (المترجم).

ويختص الباب الرابع بالدور الذى تلعبه التكنولوجيا الجديدة - كالإنترنت والحاسب الآلى وشرائط تسجيل الفيديو - فى حياة الأطفال والمراهقين ، وكذا أثرها على نمو اعتقاداتهم ومعارفهم واتجاهاتهم وسلوكهم ، وفى هذا الباب فصول تتعلق باستخدام الأطفال لهذه التكنولوجيا من أجل الحصول على المعلومات كاستخدام الإنترنت والحاسبات الآلية داخل الفصول الدراسية، أو استخدامها للتسلية بما فيها ألعاب الفيديو وموسيقا ، وكذا الإنترنت وغرف المحادثة من خلاله chat rooms .

أما الباب الخامس فهو يتضمن فصلاً يعرض استراتيجيات تدخل الأبوين للحد مما يعرض على الطفل من مشاهد غير مرغوب فيها، والتدريب على أساليب المشاهدة الناقدة ، ويوجد فى الفصل النهائى موجز لنتائج الدراسات، وملخص واستنتاجات مما عُرض فى الكتاب من موضوعات، كما نوقشت كثيراً من التساؤلات التى لازالت قائمة فى انتظار بحوث مستقبلية.

ومن المأمول أنه بواسطة الفهم الأكثر لكيفية ومدى تأثير التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى بالفعل على الأطفال والمراهقين- وأيضًا الدور الذى يمكن أن تلعبه المتغيرات الأخرى فى المساهمة فى هذا التأثير- أن نتمكن بهذا من زيادة إمكانيات هذه الوسائل التكنولوجية فى تسهيل وإثراء النمو المعرفى والاجتماعى والانفعالى للأطفال لأقصى درجة ممكنة، وفى الوقت نفسه الإقلال أيضًا من آثارها السلبية لأدنى حد ممكن.

شكر وتقدير

أقدم شكرى وتقديرى لأفراد هيئة النشر «لورانس إيرلبوم» Lowrence Erlbaum والذى كان من دواعى سرورى أن أعمل معهم فى تطوير وإنتاج هذه الطبعة الثالثة، ومنهم «كارين وتنج باتس» Karin Witting Bates حيث كانت ثقتهم وحماسهم وبرقياتهم الإلكترونية الصديقة لى واستجاباتهم لتساؤلاتى وكذا اقتراحاتهم المفيدة مرشداً لى ؛ كى أطور من هذه النسخة، وأدت إلى أن يكون عملى فى هذا الكتاب مبعث سرور لى، شكرًا لكل من عاوننى من الناشرين ومساعدتهم وأخص بالذكر لندا باثجات Linda Bathgate وسارا سكودر Sara Scudder وسوزان باركر Susan Barker، وإلى جنجنز بريانت Jennings Bryant ودولف زيلمان Dolf Zillmann وكذا أعضاء هيئة النشر العامة للدوريات العلمية الخاصة بالاتصالات، وألان ريوبن Alan Rubin الناشر المشرف على الدوريات العلمية الفرعية للاتصالات، وكل من عاوننى واستجاب لى لتقديم هذه الطبعة.

وأخيراً أقدم شكرًا قلبيًا لكل أعضاء أسرتى ؛ لتشجيعهم لى خلال عملى فى هذا الكتاب، وبخاصة زوجى، الذى كانت تعليقاته واقتراحاته لى شيئًا لا يمكننى الاستغناء عنه، وكانت سعة صدره وحسن طباعه خير مساعد لى كى أنجز هذا العمل الصعب الخاص بتطوير هذه الطبعة ومبعث سرور ورضاء لى.

مقدمـــة

اتضح فى دراسة أجريت فى الولايات المتحدة لهيئة وقفية تعرف باسم «مؤسسة أسرة كايزر» Kaiser Family Foundation أجراها رايداوأت وفوهر وروبيرتز وبرودای Rideout, Foeher, Roberts and Brodie (١٩٩٩) عن الأطفال ووسائل الإعلام حيث أخذت فيها معلومات من عينة مكونة من أكثر من ٣٠٠٠ طفل عن أنماط وأساليب استخدامهم لوسائل الإعلام، وقد أكمل عشرون فى المائة من هؤلاء الأطفال بيانات يومية عن استخدامهم للتليفزيون والحاسبات الآلية ومشاهداتهم للسينما وممارساتهم لألعاب الفيديو والموسيقى والقراءة، وتضمنت الدراسة الإجابة عن استبيانات ومقابلات منزلية مع الآباء، وكانت النتائج عن استخدامات الأطفال والمراهقين الحالية لوسائل الإعلام جديرة بالاهتمام، ويمكن حصر ما له أهمية خاصة من هذه النتائج فى الآتى:

* يستخدم الطفل الأمريكى النموذجى وسائل الإعلام هذه عادة طوال الأسبوع خارج المدرسة، ومعظم الأطفال يستخدمون أكثر من وسيلة، ويقضى الأطفال من سن ٨ سنوات فأكثر ٦ ساعات و٤٥ دقيقة يوميًا فى المتوسط فى استخدام هذه الوسائل يكون معظمها فى مشاهدة التليفزيون، و٥٪ فقط من الأطفال يقضون أقل من ساعة يوميًا مع وسائل الإعلام.

* أكثر من سدس الأطفال يشاهدون التليفزيون لمدة ٥ ساعات فى اليوم.

* حتى الأطفال الصغار بين سن ٢ و ٧ سنوات يستخدمون وسائل الإعلام بما فيها التليفزيون لمدة ثلاث ساعات ونصف فى اليوم، وأقل من ١٠٪ منهم يستخدمونها أقل من ساعة فى اليوم.

* يعيش ثلث الأطفال - تقريبًا - ممن أجريت عليهم هذه الدراسة فى منازل بها أربعة تليفزيونات أو أكثر، و١٢٪ منهم لديهم خمسة تليفزيونات أو أكثر.

* يعيش أكثر من ٤٠٪ من الأطفال فى منازل يعمل فيها التليفزيون معظم الوقت، ويقول ثلثا هؤلاء الأطفال أنه يعمل دائمًا عند تناولهم للطعام.

* واحد وستون فى المائة من الأطفال من سن ٨ سنوات فأكثر ليست لديهم قواعد ثابتة عن ما الذى يشاهدونه فى المنزل وكيفية المشاهدة، وهم يشاهدون التليفزيون٥٪ فقط من الوقت مع أبويهما. (رايدأوت وزملاؤه، ١٩٩٩).

* اتضح أنه حتى الطفل الذى عمره عامًا واحدًا فقط يشاهد التليفزيون ٦ ساعات فى الأسبوع (تالبوت ,Talbot، ٢٠٠٣).

ونحن لو قبلنا تقديرًا معتدلاً هو ٢.٥ ساعة مشاهدة للتليفزيون كل يوم من حياة الشخص، وبافتراض أنه يستغرق فى نومه ليلاً ٨ ساعات يوميًا، فإن الفرد العادى يقضى ما هو مجموعه ٧ سنوات من ٤٧ سنة - من الوقت الذى يفترض أن يكون مستيقظًا فيه عند بلوغه سن السبعين- يشاهد فيه التليفزيون (كيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey & Csikszentmihalyi، ١٩٩٠).

وتبعًا لرأى رايدأوت وزملائه Rideout et al (١٩٩٩) فإن الأطفال من سن ٨ و١٣ سنة «أى الذين فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة» يقضون معظم أوقاتهم مع التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام المناسبة لهم، أى حوالى ٦ ساعات و٤٥ دقيقة فى اليوم، وتكون عادة فى مشاهدة الأفلام السينمائية وممارسة ألعاب الحاسب الآلى أو الاستماع إلى وسائل الإعلام المسموعة كالراديو والتسجيلات الغنائية، وأكثر من ربع هؤلاء الأطفال يشاهدون التليفزيون أكثر من (٥) ساعات فى اليوم.

ويقترح التقرير المقدم عن «مؤسسة كايزر» (رايدأوت وزملاؤه ١٩٩٩) أن هؤلاء الأطفال الذين يقضون وقتًا طويلاً مع نوع واحد فقط من وسائل الإعلام يمكن أن يقضوا كذلك وقتًا أطول مع وسائل الإعلام الأخرى، فالأطفال الذين استخدموا

الحاسب الآلي للتسلية أكثر من ساعة في اليوم كان الكثيرون منهم يشاهدون التليفزيون ويقرأون الصحف أكثر من الأطفال الذين لا يستخدمون الحاسبات الآلية على الإطلاق.

والتليفزيون موجود بصفة دائمة في المنازل الأمريكية ، وليست فقط ٩٩٪ من الأسر الأمريكية لديها أجهزة تليفزيون بل إن كل أسرة لديها ما يقرب من جهازين إلى ثلاثة أجهزة تليفزيونية في المتوسط، وقد أوضح رايداوت وزملاؤه (١٩٩٩) أيضًا أن الطفل الأمريكي قد ينشأ في منزل به ثلاثة أجهزة تليفزيون وثلاثة أجهزة تسجيل وراديو وجهازان لشرائط تسجيل الفيديو ودسكات فيديو رقمية digital video disc (DVD)، وجهاز تشغيل ألعاب الفيديو وحاسب آلي، ويلاحظ أن أكثر من نصف الأطفال لديهم راديو وتليفزيون وجهاز تسجيل أو قرص مدمج (سي دي C D)[١]. وحوالي ثلث الأطفال لديهم جهاز تشغيل ألعاب الفيديو ومسجلات الفيديو كاسيت VCRs[٢] في حجراتهم الخاصة، وهم يجعلون من غرفهم هذه وكأنها «مركز إعلام»، وحتى الأطفال في سن ما قبل المدرسة قد يكون لديهم جهاز تليفزيون في غرفة نومهم، بل إن بعض مصانع السيارات قد بدأت في إنتاج شاشات فيديو أمام المقعد الخلفي للسيارة (تالبوت Talbot ٢٠٠٣). فالأطفال والمراهقون في الولايات المتحدة ليسوا بعيدين مطلقًا عن وسائل الإعلام.

وحتى الأطفال الصغار ينغمسون أيضًا في عالم وسائل الإعلام الإلكترونية، وقد كشفت البيانات التي جمعت من دراسة مؤسسة كايزر (رايداوت وفاند وترووارتيلا Rideout, Vandewater& Wartella ٢٠٠٣) أن تقريبًا نصف الأطفال من سن (٦) سنوات فأصغر قد استخدموا الحاسب الآلي وثلثهم تقريبًا قد مارسوا ألعاب الفيديو video games، كما قضى الأطفال في هذه المجموعة العمرية وقتًا مع الشاشة الإعلامية مثل الوقت الذي يقضونه في اللعب خارج المنزل، ويبلغ حوالي ثلاثة أمثال

(١) compact disc

(٢) videocassette recorders

الوقت الذى يقضونه فى القراءة أو يستمعون فيه لمن يقرأ لهم، ووجد رايدأوت وزملاؤه أن ٨٣٪ من الأطفال من هذه المجموعة العمرية قد استخدموا شاشة إعلامية لجهاز ما، كما أن ثلاثة أرباعهم شاهدوا التليفزيون والفيديو أو دسك الفيديو الرقمى digital video disc، وعلاوة على ذلك فإنهم نشيطون فى استخداماتهم لهذه الوسائل، وأكثر من ثلثيهم يحاولون تغيير قنوات التليفزيون ويسألون عن مشاهد مناسبة لهم باستمرار (رايدأوت وزملاؤه ٢٠٠٣).

ويقضى الأطفال فترات طويلة من اليوم كذلك بمفردهم مع وسائل الإعلام، وثلثا الأطفال- من سن ٨ سنوات فأكثر- لديهم أجهزة تليفزيون فى غرف نومهم، ولدى كل طفل من خمسة أطفال حاسب آلى فى حجرة نومه، ونصفهم تقريبًا بإمكانه الدخول على الإنترنت، ومع هذا، فبالرغم من كل هذه الإمكانيات للدخول على وسائل الإعلام فقد تبين أنهم يقضون أقل من نصف ساعة فى اليوم يستخدمون فيها الحاسب الآلى للتسلية فى مقابل كل ٣ ساعات يشاهدون فيها التليفزيون (رايد أوت وزملاؤه ١٩٩٩).

وقد وجد جنتيل ووالش Gentile&Walsh (٢٠٠٢) فى دراستهما لعادات الأسرة- فى معدل استخدامها لوسائل الإعلام- أن الأطفال الذين لديهم بالفعل حاسب آلى فى حجرة نومهم يكون أداؤهم ضعيفًا فى المدرسة، كما أنهم أقل من زملائهم فى أنشطتهم الأخرى كالقراءة أو اللعب مع الزملاء، وهم أيضًا يشاهدون التليفزيون خمس ساعات ونصف أسبوعيًا أكثر من زملائهم الذين ليست لديهم هذه الأجهزة فى حجرات نومهم، كما أن الإشراف الأبوى عليهم فى المشاهدة أقل من زملائهم.

وتشير البيانات الناتجة عن دراسة مؤسسة كايزر (رايدأوت وزملاؤه ١٩٩٩) إلى أنه بالرغم من العدد الكبير من وسائل التكنولوجيا الجديدة التى يمكن الاختيار منها فإن كثيرًا من الأطفال اليوم يقضون أوقات يومهم بالأسلوب نفسه الذى كان أطفال الجيل السابق يقضونه، وهو الاستماع إلى الموسيقى والقراءة ومشاهدة التليفزيون، والأطفال الصغار يقرأون من أجل المزاح أو التسلية، فمن المعتاد أنهم فى الأسبوع العادى يشاهدون التليفزيون ١٩ ساعة، ويستمعون إلى الموسيقى والأغانى ما يقرب

من ١٠ ساعات ويقرأون من أجل الاستمتاع أكثر من ٥ ساعات، وهم يقضون من ٢ إلى $\frac{١}{٢}$ ٢ ساعة يستخدمون الحاسبات الآلية من أجل التسلية أو يمارسون ألعاب الفيديو، و٨٠٪ من الأطفال أيضًا يقرأون موضوعات ليست مقررة عليهم بالمدرسة، إلا أن فترة قراءتهم تقل كثيراً متى وصلوا إلى مرحلة المراهقة، ويقترح روبيرتس وشريستنسون Roberts & Christenson (٢٠٠١) أن بعض الأطفال يقضون من ٣ إلى ٤ ساعات في اليوم يستمعون فيها إلى الموسيقى والأغاني– وبخاصة في سن المراهقة – وهي فترة أطول من فترة مشاهدتهم للتليفزيون والتي قد تبلغ من ٢ إلى ٣ ساعات يوميًا.

وعلاوة على ذلك، فإن الأطفال عندما يتعلمون وسائل إعلام جديدة يستخدمونها كشيء تكميلي، أي مكمل للوسائل القديمة حيث لا يتركونها كلية، هذا وتوجد فروق بين الأطفال في المناطق الريفية والحضرية في كيفية استخدامهم لوسائل الإعلام (رايدأوت وزملاؤه، ١٩٩٩) وقد لوحظ أن درجة الغنى ودخل الأسرة يؤثران على استخدام الأطفال لوسائل الإعلام، حيث اتضح أن الأطفال الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة في الولايات المتحدة يقضون وقتًا أطول في مشاهدة التليفزيون والذي غالبًا ما يظل يعمل وقتًا طويلاً خلال اليوم دون فرض قيود أو تنظيم من الأبوين على الأطفال لمشاهدته، وأطفال هذه الأحياء أقل احتمالاً في اقتنائهم للحاسب الآلي في منازلهم، والأطفال البيض من الأسر ذات الدخل العالي هم عادة الذين أكثر استخدامًا للحاسبات الآلية (رايدأوت وزملاؤه، ١٩٩٩).

وتشير الإحصائيات الحديثة في كندا إلى أن ما يقرب من ٣٠٠٠٠ طالب من ١١١٧ مدرسة كندية أقروا بأن ٨٨٪ منهم من الطلاب الذين أعمارهم ١٥ سنة، يوجد غالبًا منهم ٩ طلاب من كل ١٠، يمكنهم استخدام الحاسب الآلي في منازلهم بالمقارنة بـ ٦٩٪ من الذين استخدموا الإنترنت عام ٢٠٠٠، وقد اتضح أن أكثر من ثلاثة أرباعهم استخدموا الحاسبات الآلية بالمنزل للدخول على المعلومات من شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني والرسائل الفورية وألعاب الحاسب الآلي. ومع هذا فقد كان طلاب

الأسر ذات الدخول الأكثر انخفاضًا أقل احتمالاً فى توافر وجود الحاسب الآلى لديهم بالمنزل بالرغم من أن ٦٥٪ من الراشدين كانوا يكسبون أقل من ٢٠٠٠٠ دولار سنويًا ولديهم إمكانيات الدخول على الإنترنت فى العمل والمدرسة والأماكن العامة كالمكتبات ومقاهى الإنترنت Internet Cafes.

وبالرغم من صعوبة معرفة ما ينتبه إليه الطفل جزئيًا أو كليًا، وماذا يتعلمه أو يتذكره، وما هى الإنطباعات والأفكار التى يمر بها أو يفهمها أو الصور العقلية التى يكونها، فإن مثل هذه التساؤلات مهمة بصفة خاصة فيما يتعلق بالمشاهدين الأطفال للتليفزيون ؛ لأنهم لا يزالون فى مراحل فعالة جدا من النمو، فاتجاهاتهم ومعتقداتهم وأفكارهم عن العالم وكذا مهاراتهم البدنية والمعرفية والاجتماعية تأخذ شكلاً معينًا خاصًا بالمرحلة العمرية التى يمرون بها، وهم يمتصون المعلومات من كل مكان يصادفهم ومن أى شىء قد يتعرضون له.

ويشكل العدد الكبير من الساعات الذى ينقضى فى مشاهدة التليفزيون أو استخدام وسائل الاعلام الأخرى مصدراً كبيراً غير متجانس من المعلومات والاتجاهات الممكنة، ويعد هذا مهمًا ، لأن المراهقين مثلاً يستخدمون وسائل الإعلام للحصول على معلومات عن الجنس والعنف والمخدرات والعلاقات (جروبر وجروب Gruber& Grube ٢٠٠٠) وتتضمن معظم مجالات الدراسة ذات الأثر عليهم العنف والسلوك العدوانى والإعلانات عن السلع التجارية واستهلاكها والأداء المدرسى والخوف من القلق، والصور النمطية والسلوك المقبول اجتماعيًا والجنس والسمنة والتدخين وشرب الخمر، ويلاحظ أن المشاهدين بكثرة للتليفزيون أكثر تعرضًا لأضراره من المشاهدين بقلة له (ستراسبورجر Strasburger ١٩٩٣).

وغالبًا ما تركز الاهتمام على الآثار القصيرة المدى وبعيدة المدى لمشاهدة الأطفال للتليفزيون على نموهم فى كل الأعمار، كما ركزت كثير من البحوث المبكرة اهتمامها على أطفال ما قبل المدرسة، حيث يمرون بمرحلة عُمرية تتميز بسرعة النمو الاجتماعى والمعرفى والانفعالى، وبرامج مثل شارع السمسم Semsame Street قد وجهت أنظار

الناس إلى الإمكانيات التعليمية القائمة على الإبداع والتسلية التي يحظى بها التليفزيون بالنسبة للأطفال، فقد أراح هذا البرنامج بما يتضمنه من قيم ووسائل تعليمية الكثير من الآباء، وأزال مخاوفهم بشأن أطفالهم الصغار للتليفزيون، فسمحوا لهم بمشاهدته بل شجعوهم على ذلك وأحسوا وكأنهم يعطونهم شيئًا مفيدًا كالڤيتامينات أو يقرأون لهم قصصاً مسلية.

وهناك من الآباء من كان ينتابه قلقا من إمكانية اعتماد أطفالهم الصغار أكثر من اللازم على التليفزيون؛ لتسليتهم أو إصابتهم بالسلبية عندما يندمجون فى هذه المشاهدة بدلاً من الأنشطة واللعب التخيلي مع غيرهم من الأطفال، كما ظهرت تساؤلات أخرى استحوذت على انتباههم عن الخبرات التى يمكن أن يتعرض لها الأطفال من مشاهدتهم للتليفزيون، ومن هذه التساؤلات كيف يستجيب الأطفال للعنف الذى يحدث أمامهم يوميًا سواء كان فى الأخبار أو خلال البرامج الرئيسية؟ وأى من الأطفال يختار مشاهدة برامج العنف؟ وماهى انطباعات الأطفال من مشاهداتهم لمواقف الكبار الكوميدية أو التى تتسم بالتملق أو الخاصة بالإعلانات التجارية؟ هل يفهمومها؟ وكيف يفسرون التلميحات عن الجنس؟ وكذا الفكاهات التى تلعب دوراً مهمًا ومتزايداً فى الكثير من المشاهد؟ كيف تؤثر المشاهد التليفزيونية على إدراكهم للأدوار الاجتماعية أو للأفراد من المستويات الاقتصادية- الاجتماعية الأخرى المختلفة عن مستاوياتهم؟ كيف تساعد مشاهدتهم للتليفزيون أو تعوق من حسن علاقاتهم مع أبويهما وأخوتهم وزملائهم؟ إلى أى درجة يكون التليفزيون شيئًا مأمونًا بالنسبة للطفل؟ وكيف يكون مؤذيًا؟ إن اهتمامات الأبوين واستفساراتهم مضافًا إليها تلك الخاصة بالسيكولوچيين والمربين قد تولد عنها كمية كبيرة من البحوث.

ويثير الآباء والمربون الآن التساؤلات نفسها عن وسائل الإعلام الأخرى التى تلعب دوراً هائلاً فى حياة أطفالهم، وهم يندهشون الآن من أثر العنف والصور النمطية فى ألعاب الفيديو ومشاهده الموسيقية، والوقت الذى يقضيه أطفالهم فى الاتصال المباشر بواسطة الإنترنت وطبيعة اتصالاتهم وأنشطتهم فيه، وما هو التأثير الذى يمكن أن

يكون للمستوى الاقتصادي- الاجتماعي على تعرضهم لوسائل الإعلام ودخولهم فيها، وما هي السيطرة التي يجب عليهم بذلها أو يمكنهم بذلها في هذا الصدد، وهم يحاولون جاهدين التفكير في تحقيق الحد الأعلى من الجوانب الإيجابية لوسائل الإعلام والإقلال من الجوانب السلبية لهذه الوسائل إلى الحد الأدنى.

فإذا ما أردنا أن نقيم أثر التليفزيون الفعلي على النمو النفسي للطفل فمن المهم أن ندرس ليس فقط محتوى ما يشاهده الأطفال بل يجب أيضًا دراسة كمية المشاهدة وكذلك الفروق الفردية في مستوى نموهم والمتغيرات الأساسية فيهم البيولوجية والنفسية؛ لمعرفة كيف تؤثر على الخبرات التي يتعرض لها الطفل من مشاهدته للعنف التليفزيوني وتخفف من أثر التليفزيون عليه.

وهناك الكثير من اللوم ينصب على كثرة مشاهدة التليفزيون أو استخدام الوسائل الأخرى للإعلام من حيث إنها تسبب السمنة المفرطة وانخفاض معدل الأيض في جسم الإنسان وقلة العلاقات الأسرية؛ لانشغال الجميع في مشاهدة التليفزيون والسلوك العدواني والتبلد إلى حد ما في العلاقات مع الآخرين، حيث إنه مما لا شك فيه أن الأطفال عندما يشاهدون التليفزيون فهم لا يتدربون ولا يلعبون خارج المنزل مع زملائهم ولا يقرأون ولا يساعدون في الأعمال المنزلية الروتينية أو البسيطة، وهم حتى في أدائهم لهذه الأعمال فسوف يشغلهم التليفزيون عنها بشكل ما أو بآخر بحيث قد لا يستطيعون أدائها على الوجه الأكمل، علاوة على ذلك فإن الأطفال الذين قد تخلص آباؤهم من جهاز التليفزيون كلية قد يتأثرون به بشكل مباشر أو غير مباشر بواسطة مشاهدته عند أصدقائهم أو أقرانهم، أو عن طريق التأثر بسلوك الأصدقاء أو الأقران الذين يشاهدون التليفزيون والاقتداء بهم في سلوكهم وقيمهم وذلك أثناء تفاعلهم الاجتماعي معهم.

ويلاحظ أن آلاف الدراسات التي ركزت على آثار استخدام وسائل الإعلام على نمو الأطفال تتضمن مدى واسعًا من الموضوعات المتعددة، وقد تركز الكثير منها على العلاقة بين العنف التليفزيوني والسلوك العدواني، كما بحث آخرون في السلوك المقبول اجتماعيًا مثل المشاركة والتعاون وجوانب أخرى من التطبيع الاجتماعي للطفل، واهتم

الباحثون بدراسة تأثير المشاهد التليفزيونية على نمو الدور الاجتماعى لكل من الأولاد والبنات والاختيار المهنى للأطفال، وكذا اتجاهاتهم نحو المجموعات العمرية المختلفة، وهناك أيضًا من الباحثين من ركز على أساليب مشاهدة التليفزيون واستخدام الحاسب الآلى التى يمكن أن تزيد أو تعوق من مهارات القراءة والتعلم، كذلك كيفية معالجة الأطفال للمعلومات التى يتلقونها من التليفزيون، وقد ركزت البحوث الأحدث على دور وسائل الإعلام فى كيفية اتخاذ الأطفال والمراهقين لقراراتهم فيما يتعلق باختيارات أسلوب الحياة والموضوعات الصحية بما تتضمنه من جوانب سلبية أو إيجابية كتعاطى المخدرات والخمور والتبغ وكذا نظام التغذية وصورة الجسم العقلية bady image والمشاهد التى يغلب عليها الطابع الجنسى. وأخيراً ركز البعض على مجرد حجم تأثير وسائل الاعلام على حياتنا وكيف يمكن أن تؤثر على الأفراد فى جميع الأعمار.

وقد أكد الباحثون فى كل من علم الاتصال وعلم نفس النمو على الخبرة التليفزيونية المعقدة والتفاعلات بين الطفل والبرنامج والمتغيرات أو العوامل الأخرى الفنية والأسرية والدافعية والبيئية المحيطة بظروف المشاهدة، وهذا التفاعل المعقد هو بالضبط المطلوب دراسته إذا كنا بصدد فهم طبيعة ومدى تأثير التليفزيون على الأطفال والنشء، هذا وبينما تركزت مجموعة كبيرة من البحوث حول المتغيرات أو العوامل الخاصة بالطفل (مثل السن والجنس والخلفية الاقتصادية – الاجتماعية ومستوى الذكاء)– باعتبار أن المتغيرات الخاصة بمحتوى التليفزيون متشابهة – ركزت مجموعة أخرى من البحوث على دراسة محتوى المشاهد التليفزيونية (مثل العنف، النمطية، الاجتماعية) كما لو كان المشاهدون مجموعة واحدة متشابهة، وهناك أيضًا بحوث خاصة بمجال الاتصالات قد ركزت على الخصائص الفنية والأساسية للتليفزيون نفسه، كذلك موضوعات البرنامج ودوافع الفرد لمشاهدته وظروف المشاهدة، ومن الضرورى حقا وجود فحص واعى للتفاعل بين كل من هذه العوامل والخصائص، مع تكامل بين كل من منظورى الإعلام والنمو، وبتحقيق اتصال بين هذين المنظورين العرضين يمكننا التوصل إلى فهم أكثر اكتمالاً ومعنى لمشاهدة الأطفال للتليفزيون وأثرها عليهم، ولقد أدى الفشل فى تحقيق هذا الاتصال بين المجموعات الأساسية من

البحوث- أو التركيز على مجموعة منها على حساب المجموعات الأخرى- إلى إعطائنا صورة غير كاملة بدرجة خطيرة عن خبرات الأطفال عن مشاهدة التليفزيون، وهذا كمن يحاول التصفيق بيد واحدة.

كما وجهت كثيُرا من المشكلات البحثية فى الأغلب باستخدام طرائق متنوعة جداً من الأساليب فيما يتعلق بمجتمعات العينات ومحتوى البرامج والنماذج المفسرة للعلاقات، وأمكن لستراسبورجر Strasburger (١٩٩٣) التعرف على خمسة موضوعات حاسمة لفهم أثر وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين، وهى كالآتى[١].

١- ما هو مقدار تأثير وسائل الإعلام على الأطفال؟

٢- هل كل الأطفال عرضة لهذا التأثير بدرجة واحدة؟

٣- ما هو مدى صدق البحوث فى هذا المجال؟

٤- ما الذى يمكن عمله لتحسين نوعية برامج التليفزيون فيما يتعلق بالطفل؟

٥- ما هو الدور الأساسى للطبيب فيما يتعلق بالعناية بالأطفال فى هذا المجال؟

وهناك بعض متغيرات من السهل التعرف عليها وقياسها كالسن والجنس، كما أن هناك أيضًا متغيرات أقل موضوعية كمستوى الذكاء والخلفية الاقتصادية- الاجتماعية، إلا أنه يمكن التعرف على مقدارها نسبيًا طبقًا لمعايير عامة وممارسات تقارن بها، ومع هذا فعندما يواجه الباحثون مثلاً بالحاجة إلى قياس متغيرات مثل العنف أو الدور الجنسى واختلاف دور الولد عن البنت فى المجتمعات المختلفة أو انتباه الأطفال وفهمهم أو اتجاهاتهم نحو التليفزيون - أو أثر الإعلانات التليفزيونية عليهم أو سلوك الاقتداء داخل الأسرة أو غير ذلك من المتغيرات - فإنهم يجدون أن تعاريفها غير دقيقة. كما أن هناك اختلافات أساسية بين الباحثين فى وضع فروضهم حول هذه المتغيرات

(١) تصاغ موضوعات البحوث أو مشكلاتها على شكل تساؤلات يجيب عنها الباحث فى خطوات بحثه (المترجم).

وتنوعًا حـول اهتمامهم بها، هـذا بالإضافة إلى صعـوبة تقدير التفاعل بين متغيرات أو عوامل كالسن والذكاء ومستوى النمو المعرفى والخلفية الاقتصادية - الاجتماعية والمركز التعليمى أو الوظيفى للآباء؛ لتقييم أثر استخدام وسائل الإعلام على الأطفال، ناهيك عن المتغيرات المتعلقة بالتليفزيون ذاته والتغيرات فى محتوى برامجه وشكلها العام، ومع هذا فالتفاعلات بين وسائل الإعلام المتنوعة والجوانب المتعددة لنمو الطفل فى حاجة لمثل هذه الجهود.

وأخيراً فإن مجرد إدخال كثير من المتغيرات فى دراسات معينة لا يضمن لنا نتائج واضحة قابلة للتفسير، فالتصميمات المناسبة للبحث والتحليل الإحصائى مطلوبان أيضًا؛ لتقييم ليس فقط فعالية ومغزى كل متغير ولكن أهم من ذلك تفاعلاتها المعقدة. وفى الواقع فإن بعض الدراسات الأحدث التى استخدمت طرائق أكثر دقة فى تقصى البيانات وتحليلها قد أدت إلى إيضاح اتجاهات تظهر الآن فى البحوث عن استخدام الأطفال لوسائل الإعلام، كما أدت أيضاً إلى توجيهات مستقبلية بدأت تأخذ شكلها.

الباب الأول

تفسيرات نظرية وطرائق البحث العلمى

الفصل الأول

تفسيرات نظرية

ساعدت وفرة البحوث عن كل جوانب نمو الأطفال وخبراتهم عن وسائل الإعلام على ظهور عدة تفسيرات وإيضاحات متنوعة لهذه الجوانب فى مجال كل من علم الاتصال وعلم النفس وبخاصة علم نفس النمو، وتناقش التفسيرات النظرية الأساسية فى الفقرات التالية كما تُعرض أيضاً نظرة تكاملية مقترحة.

نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية الاجتماعية المعرفية

خلفية تاريخية :

كانت نظرية التعلم الاجتماعى هى أول النظريات التى استخدمت لشرح تأثير التليفزيون على الأطفال، وقد انتشرت كثير من الأعمال فى هذا المجال فى بادئ الأمر بواسطة باندورا Bandura (١٩٦٧) فى أوائل الستينيات موضحة التعلم بالملاحظة والتقليد لنماذج سلوكية كآثار مهمة للتليفزيون على الأطفال، وفى الدراسات الكلاسيكية التى أجراها باندورا كان الأطفال الذين يشاهدون العنف يوجِّهون بعد ذلك ضد دمية أطفال ثم يلاحظهم الباحثون أثناء لعبهم بهذه الدمية، وكان بعض الأشخاص المعتدين فى المشاهد التى عرضها باندورا يعاقبون والبعض الآخر لا يعاقبون، ولم يكن الأطفال الذين شاهدوا المعتدين يعاقبون يوجهون عدواناً نحو لعب الأطفال، أما الأطفال الذين

شاهدوا المعتدين لا يعاقبون فكانوا يعتدون على هذه الدمى محاولين تمزيقها، وبعبارة أخرى كان الأطفال يقلدون النموذج، وكانت هناك مجموعة ثالثة من الأطفال تشاهد العنف التليفزيوني ولكن لم تقدم لها الدمى للاعتداء عليها فترة من الوقت حتى انتهاء العرض التليفزيوني، وذلك كي تكف عدوانها إلى أن يتغير مشهد العنف التليفزيوني، وحينئذ قدمت لها الدمى فاعتدى الأطفال عليها، وعلى ذلك أظهروا تعلمهم الكامن "Latent Learning" للاستجابة العدوانية

ويحكي باندورا (١٩٦٧) نفسه واحدة من القصص المسلية عن التعلم بالقدوة فيقول: «أتذكر هذه القصة التي رواها البروفيسور موور Mowrer عن فلاح يعيش وحيداً فقرر شراء ببغاء يؤنسه في وحشته، وبعد إحضاره للببغاء استمر يعلمه ليالي طويلة جملة «قول يا عمي» ولكن الببغاء لم يستجب له بالمرة ولم ينطق بهذه الجملة، فصار يضربه بعصاه على رأسه في كل مرة وينطق قائلاً «قول يا عمي» ولكنه لم ينطق أيضاً، ولما يأس الفلاح من تعلمه ألقى به في حظيرة الدواجن، ثم سمع الفلاح بعد فترة أصواتاً عالية وصراخاً في هذه الحظيرة فتوجه إليها حيث فوجئ بالببغاء ينقر الدجاج المذعور على رأسه قائلاً بصوت عالٍ لكل دجاجة ينقرها «قول يا عمي».

عمليات أساسية :

أوضح باندورا (١٩٧٧) مع هذا بأن التعلم عن طريق القدوة modeling ليس هو ببساطة تقليد الفرد لما يشاهده من سلوك، بل أن السلوك الذي ينتج عن التعرض للقدوة ينشأ عن قواعد منها ملاحظته وفهم مغزاه والظروف المحيطة به وعواقبه المحتملة أو الإثابات التي ترتبت عنه.

وقد وسعت النظرية الاجتماعية المعرفية social cognitive theory لباندورا (١٩٨٦، ١٩٩٤) من نموذج التعلم الاجتماعي social learning model الذي تم التوصل إليه قبل ذلك والذي استخدم على نطاق واسع؛ لشرح الطريقة التي يتعلم

بواسطتها المشاهدون العدوان من العنف الإعلامي، ومن هذا المنظور تكتسب كل أنواع السلوك الجديد إما مباشرة من خلال الخبرة أو بطريقة غير مباشرة بواسطة ملاحظة النماذج، ويتم التحكم في السلوك الملاحظ عن طريق أربع عمليات فرعية هي: الانتباه attention والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة retention وإنتاج السلوك أو أدائه behav- ior production والدافعية motivation، وتحدد العملية الانتباهية ما الذي يتم ملاحظته من السلوك، والمعلومات التي يستخلصها الشخص من الأحداث التي تمت ملاحظتها، وتتأثر هذه العملية بواسطة عوامل مثل المهارات المعرفية للملاحظ وقدراته على التقليد وقيمه وتفضيلاته، كذا مدى بروز الأحداث وقيمتها الوظيفية بالنسبة للملاحظ، كما أنها تتأثر كذلك بواسطة تصورات المشاهدين المسبقة والعمليات التفاعلية[1] التي تدفعهم نحو تحديد ما يقلدونه من النماذج المتنوعة.

وفي العملية الفرعية الثانية – وهي الخاصة بالاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة – يعيد الأطفال المشاهدون تكوين المعلومات لإمكان تخزينها في الذاكرة، وهذا الاحتفاظ تبعًا لرأي باندورا (١٩٩٤) هو عملية نشيطة لتحويل المعلومات وإعادة تركيبها restructure عن الأحداث؛ كي يتم تمثيلها في الذاكرة على شكل رموز أو شفرات[2] memory codes وصور ذهنية (ص٦٨) وبهذا التحويل إلى شفرات يسهل للطفل الاحتفاظ بالمعلومات في ذاكرته عن النماذج التي يشاهدها في التليفزيون، حيث يمكنه تكرارها واستدعاءها وأداءها فيما بعد، أما العملية الفرعية الثالثة – وهي المتعلقة بأداء السلوك الذي قد تمت مشاهدته – فهي تتضمن ترجمة التصورات الرمزية أو الأفكار إلى سلوك معين أو مجموعات من الأفعال، وتتأثر هذه العملية بقدرة الشخص الفعلية على تمثيل ما قد شاهده وقد تتطلب نمو المهارة اللازمة لذلك.

(١) يقصد بها التفاعل بين التنبيهات المكونة للرسائل التي تستقبل من البرنامج التليفزيوني والخصائص المعرفية للشخص الذي يستقبل هذه الرسائل أي المشاهد (المترجم).

(٢) هناك أنواع متعددة من شفرات الذاكرة ومن أمثلتها : شفرات بصرية visual codes ، حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهرها البصري الدال عليها، وشفرات سمعية حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة جانبها السمعي الذي يدل عليها وهكذا ..... (المترجم).

والعملية الفرعية الرابعة هي الدافعية، وهناك تمييز في النظرية الاجتماعية المعرفية بين الاكتساب أو التعلم والأداء، فالأفراد لا يؤدون ببساطة كل ما يتعلمونه؛ لأن أداء الشخص للسلوك الذي قد تعلمه إنما يعتمد على دافعيته لأدائه، وهذه الدافعية يمكن أن تكون مباشرة أو لمصلحة الآخرين أو ذاتية، وتبعًا لرأي باندورا (١٩٩٤) يميل الأشخاص في الأغلب إلى تقليد التصرفات التي تقيم أكثر من تلك التي لا تُثاب أو يعاقب عليها صاحبها، وعلاوة على ذلك فإنهم حتى وهم يلاحظون الأشخاص النماذج في التليفزيون فإنهم يوجهون سلوكهم تبعًا للإثابات وأنواع العقاب التي يتعرض لها هؤلاء الأشخاص الذين يؤدون السلوك الذي يقلدونه، وكأنهم يتعرضون أنفسهم للخبرات الخاصة بنتائج هذا السلوك، ويعرف ذلك بالتدعيم نيابة عن الآخرين vicarious rienforcement وتحدد المعايير الشخصية أيضًا ما هو السلوك الملاحظ الذي يتم اتباعه بالفعل.

فتبعًا للنظرية الاجتماعية المعرفية إذًا يعد توقع الطفل المعرفي بالنتائج الإيجابية من السلوك هو الذي يدفعه نحو تقليده، وتتضمن هذه النتائج الإيجابية المكافآت الملموسة وكذا السيكولوجية مثل السيطرة على الآخرين أو تقدير الذات self- esteem أو ردود الفعل الاجتماعية المفيدة مثل حصول الفرد على المركز الاجتماعي بين زملائه لقوته وسطوته (جيبرا ونيوسي وهيوزمان Guerra, Nucci& Huesmann ١٩٩٤) وتؤدي التوقعات المعرفية السلبية من ناحية أخرى إلى كف السلوك العدواني، وذلك إذا ما ترتب عن سلوك النموذج العدواني العقاب أو الاستنكار الاجتماعي أو الإصابة أو تحطيم العلاقات الاجتماعية، ويتم التحكم في السلوك العدواني مع نمو الطفل بواسطة مستويات المعايير[1] الخاصة بالسلوك المقبول اجتماعيًا، وإلمام الطفل مع نموه بهذه المستويات يعمل على توجيه معالجته المعرفية للمعلومات في المواقف المختلفة، ويؤثر في النهاية على سلوكه الاجتماعي (جيبرا وزملاؤه Guerra et al ١٩٩٤ ص١٨).

(١) حيث لا يلجأ الشخص مثلاً إلى هذا السلوك إلا في حالة الدفاع الضروري عن النفس (المترجم)

متغييرات تؤثر على التعلم بالقدوة :

إن التشابه بين المشاهد والنموذج والثقة بالنموذج والإعجاب به، والتشابه والاختلاف بين النماذج التى تظهر على شاشة التليفزيون والنماذج الموجودة فى بيئة الطفل، وأيضًا حالته الانفعالية وقت المشاهدة كلها محددات مهمة للسلوك الذى يقلده الطفل بالفعل، كما أن حالة الطفل الدافعية وإدراكه لمدى واقعية ما يشاهده، وعدد خبراته الأخرى التى يجد فيها نماذج منافسة لما يشاهده فى التليفزيون كى يقلدها ومعلوماته السابقة كلها عوامل تؤثر على تقليده للنماذج التيلفزيونية وفقًا لما تتوقعه النظرية الاجتماعية المعرفية.

ويرى باندورا (١٩٩٤) أن للتليفزيون أثرًا كبيرًا على الطفل تبعًا لطبيعة ما يشاهده فيه من برامج وذلك أكثر من مجرد عدد ساعات المشاهدة، ويمكن أن تكون النماذج التى يشاهدها الطفل فيها عوامل كافة أو غير كافة لسلوكه، أو قد تكون بمثابة معلم أو مرشد أو موجه اجتماعى له، وربما تكون مثيرة له انفعاليًا وتشكل مفاهيمه عن القيم الواقعية، وقد تعمل هذه الوظائف السابقة مستقلة عن بعضها إلا أنها غالبًا ما تعمل مع بعضها البعض، فنموذج العدوان مثلاً يمكن أن يكون معلمًا للطفل وكافًا لسلوكه العدوانى[1]، أو أن سلوك الآخرين فى التليفزيون قد يحرك أو يطلق سلوك المشاهدين الذين كانوا قد شاهدوه من قبل واستوعبوه إلا أنهم لم يؤدوه بالفعل.

وتبعًا لنظرية القوائم المعرفية للأداءات والأحداث[2] scripts theory– لا يقلد الطفل ببساطة كل ما يشاهده– وإنما تتكون هذه القوائم عنده من خلال رؤيته للوقائع والأحداث المعبرة عنها فى التليفزيون، ثم تنشط فيما بعد فى ذاكرته عن طريق مشاهداته لها فى البيئة أو تفكيره فيها أو فى الأحداث التى يمر بها، أو تبعًا لظروفه النفسية أو الاجتماعية، فالعوامل المؤدية إذًا للتقليد هى عوامل معقدة، تتطلب أنشطة معرفية وعمليات تعلم وتداعيات فى المعانى والأفكار.

(١) عندما يلقى النموذج مثلاً عقابًا على تصرفاته العدوانية . (المترجم)

(٢) انظر الفصل الخامس . (المترجم)

تقييـــم Evaluation :

بالرغم من اتساق الكثير من نتائج الدراسات فيما يتعلق بتفسير عمليات تقليد الأطفال لما يشاهدونه في التليفزيون في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، إلا أن هناك حدوداً وقيوداً لهذا التفسير، فليس كل الأطفال يقلدون ما يرونه، فمثلاً بالرغم من أن مشاهدة الأطفال للعنف يمكن أن تدفعهم إلى تقليده وتزيد من حدة السلوك العدواني عندهم، فإنه من الممكن أيضاً أن الأطفال العدوانيين هم الذين يختارون مشاهدة أكثر لبرامج العدوان؛ لذلك فنحن في حاجة إذاً إلى التعرف أكثر على الأسباب التي تدفع الأطفال إلى مشاهدة برامج العنف.

وقد استخدمت نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية بفاعلية كبيرة لتفسير الآثار قصيرة الأمد للتعلم بالقدوة داخل معامل علم النفس التجريبية (مثل دراسات كومستوك وسكارر Comstok& Scharrer ١٩٩٩، وكومستوك وستراسبورجر Comstock & Strasburger ١٩٩٣) أما الآثار بعيدة المدى للمشاهدة والتأثير السلبي للكثير من العوامل الأخرى المساهمة في ظهور أنواع خاصة من السلوك نتيجة عملية التقليد فلا زالت أقل وضوحاً، ومع هذا فمن المؤكد أن عناصر التعلم بالملاحظة والاقتداء بالنموذج والتدعيم الذي يلقاه كلها مكونات ضرورية لخبرات الطفل في المشاهدة؛ كي يقلد سلوكاً شاهده، وتضاف إليها أيضاً مجموعة من المتغيرات الأخرى البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية.

نظـــرية الغـــرس Cultivation Theory

يؤكد الفرض الذي وضعه مجموعة من علماء النفس وهم جيربنر وجروس ومورجان وسينجوريلي Gerbner, Gross, Morgan and Signorielli (١٩٨٠، ١٩٨٢، ١٩٨٦) أن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون كثيراً يغرس فيهم أو يتراكم لديهم أثر ما يدركونه، وكأنه حقائق واقعية ويسيطر عليهم هذا الإدراك موجهاً سلوكهم،

وكأنهم يعيشون فى عالم متسق مع ما يشاهدونه فى التليفزيون، وكلما ازدادت فترات مشاهداتهم ازداد هذا العالم رسوخًا فى أذهانهم، وهم يزدادون اقتناعًا بصدق ما يشاهدونه وبخاصة تلك البرامج التى تعرض أمورًا ليست للمشاهد فيها خبرة مباشرة حيث يتوقعون العنف مثلاً فى حياتهم كما يحدث أمامهم فى الأفلام التى يشاهدونها فى التليفزيون، كما أن معلوماتهم عن الآخرين أو المجموعات الأخرى من الناس الذين لم يتفاعلوا معهم تتأثر كذلك بما يشاهدونه، وتتوقع نظرية الغرس أن المشاهدين بكثرة للتليفزيون تكون إجاباتهم عما يجرى حولهم من وقائع وأحداث فى عالم الواقع ليست واقعية بل هى متفقة مع ما يصوره لهم التليفزيون من مشاهد كما كشف عن ذلك التحليل الإحصائى (رايت Wright ١٩٨٦).

افتراضات أساسية Basic Assumptions :

تعتبر كمية المشاهدة أو زمن التعرض للتليفزيون متغيرًا مهمًا جدًا فى دراسة تأثير ذلك الجهاز على تفكير الفرد وسلوكه وذلك من منظور نظرية الغرس، فالمشاهدون للتليفزيون بكثرة يختلفون عن المشاهدين بقلة فى اعتقاداتهم عن السلوك والمواقف وفى قيمهم وأرائهم (جير بنر وزملاؤه ١٩٨٢) وتفترض نظرية الغرس كذلك أن المشاهدين للتليفزيون بكثرة أقل اختيارًا للبرامج فى مشاهداتهم ويندمجون فى المشاهدة بحكم العادة مما يؤدى إلى أن كثيرًا مما يشاهدونه يتميز بالتشابه والرتابة إلى حد ما، علاوة على ذلك فإن أثر التليفزيون يزداد عندما يصبح المصدر الوحيد للمعلومات ويكون ما يعرضه مناسبًا للشخص المشاهد، وعادة ما يكون لدى الأفراد المشاهدين بقلة للتليفزيون مصادر أخرى متنوعة للمعلومات، مثل التفاعل الاجتماعى بما فى ذلك التحدث مع الآخرين والقراءة والخبرات المهنية التى تستهلك كثيرًا من أوقاتهم وتحل محل مشاهداتهم للتليفزيون، وهم لديهم نماذج سلوكية أكثر يقتدون بها فى حياتهم الواقعية، كما أنهم أقل احتمالاً فى أن يأخذوا ما يشاهدونه فى التليفزيون- من مسلسلات أو مشاهد- مأخذ الجد كالمشاهدين بكثرة، وهؤلاء المشاهدون بكثرة

مصادرهم الأخرى من الأفكار قليلة وعلى ذلك فهم أكثر من غيرهم ميولاً إلى اعتبار أن الحقيقة تتسق مع ما يقدمه التليفزيون لهم من مشاهد (جيربنر وزملاؤه ١٩٨٠).

على أن تأثير التليفزيون لا يتم من فراغ ولا على جميع الأطفال بدرجة واحدة، فالأطفال المشاهدون بكثرة للتليفزيون يختلفون فى مدى تأثرهم بما يشاهدونه بسبب عوامل لا ترجع فقط إلى السن ، وإنما إلى متغيرات أخرى كالجنس والمستوى الاقتصادي- الاجتماعى والخلفية الأسرية، ولابد عند تقييم الأثر الذى يغرسه التليفزيون فى الطفل من أخذ هذه العوامل فى الاعتبار، حيث إنها تؤثر على نمو الطفل وخبرته.

ويغير التليفزيون من نظرة الأطفال إلى ما يجرى فى العالم من أحداث، ولأن خبراتهم عن الحياة محدودة بسبب عدم وجود مصادر أخرى منافسة للتليفزيون تؤثر عليهم بالدرجة نفسها كى يستقوا منها معلوماتهم، فإن التليفزيون يمكن أن يكون ذا أثر فعال عليهم.. وقد توصلت هستن وزملاؤها Huston et al (١٩٩٢) إلى أن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون كثيراً يظهرون مستوى من الاهتمام بصحتهم وطلب للعلاج الطبى أكثر من الأطفال غير المشاهدين كثيراً للتليفزيون، وعلى هذا من المهم إذاً النظر إلى الفروق فى النمو على المدى الطويل بين الأطفال الذين قد نشأوا على التليفزيون- حيث قد أدركوا الواقع من خلال ما يصوره لهم فى برامجه إلى حد كبير- وبين أولئك الأطفال الذين كانت خبراتهم التليفزيونية محدودة بشكل ما أو بآخر ولم يعتمدوا على التليفزيون كمصدر للمعلومات.

الواقعية المدركة Perceived Reality :

وهناك متغير مهم فى أى أثر تغرسه المشاهد التليفزيونية فى الطفل هو الواقعية المدركة، فإذا ما أدرك الطفل محتوى المشهد التليفزيونى كشىء واقعى فسوف يزداد اقتناعه بأنه صادق ويزداد بالتالى تأثره به ، وعلاوة على ذلك فإن المشاهدين الذين

يعتقدون أن التليفزيون هو مصدر ذو معلومات مفيدة تعينهم على حل مشكلاتهم، يرون أنه واقعي بدرجة معقولة (بوتر Potter ١٩٨٦).

وحتى مفهوم الواقعية المدركة نفسه يبدو أنه أكثر تعقيداً عما يدور في أذهاننا عنه، ويقول بوتر Potter (١٩٨٦، ١٩٨٨) مثلاً وهو يناقش أهمية الواقعية المدركة: هي درجة التشابه التي يدركها المشاهدون بين الشخصيات والمواقف التليفزيونية والشخصيات والمواقف في الحياة الواقعية، ويشعر الأفراد ذوو الدرجة العالية على هذا البعد بأنهم قريبون من الشخصيات التليفزيونية وأن لديهم إحساسا بالواقعية عنهم، ويشعرون نحوهم وكأنهم أصدقاء لهم، وهم يعتقدون بأن الشخصيات التليفزيونية مشابهة للأشخاص الذين يقابلونهم في حياتهم الواقعية، وهم أكثر تأثراً بالتليفزيون من غيرهم.

وتثير الأهمية المتزايدة للواقعية التليفزيونية بعض التساؤلات المثيرة فيما يتعلق ببعض البرامج الخاصة بهذا الشأن وهي: برامج التمثيليات أو المسلسلات التليفزيونية، ومن هذه التساؤلات: هل المشاهدون بكثرة لمثل هذه البرامج يشعرون بأن الممثلين يمثلون بالفعل خبرات الحياة الواقعية؟ أم أنهم يفترضون بأن هذه الشخصيات التي تظهر أمامهم على الشاشة إنما تؤدي دوراً تقريبياً لتصوير الواقع؟ ولكن شعبية هذه المشاهد واندماج المشاهدين القوي الواضح فيها وتوحدهم مع الشخصيات التليفزيونية وسلوكها يفيد بأن مستوى الواقعية المدركة في حاجة إلى المزيد من البحوث.

وأخيراً أشار كيوبي وكسيكزنتميهالي Kubey & Csikszentmihalyi (١٩٩٠) إلى أن التليفزيون والفيلم السينمائي يتركان أثراً أكثر تجانساً بين الناس مما يقرأونه، فإدراكهم لمعنى أو مضمون ما يشاهدونه في التليفزيون يكون أكثر تشابهاً بينهم مما يطلعون عليه في الكتب أو الصحف أو المجلات؛ لأن المشاهدين يرون الشخصيات أمامهم بأشكالها وتصرفاتها وأصواتها في التليفزيون ولا يلجأون إلى تخيلها أو تكوين صور عقلية عنها قد تختلف من فرد لآخر.

سيادة الاتجاه والصدى Mainstreaming and Resonance :

يقول جيربنر وزملاؤه Gerbner et al (١٩٨٠) إن هناك أنماطًا متنوعة من الارتباطات بين كميات المشاهدة التليفزيونية، وفهم أو تصور الواقع بالنسبة للمجموعات الاجتماعية المختلفة من الأفراد يمكن تفسيرها في ضوء العلاقة بين عمليتين أساسيتين هما: سيادة الاتجاه أو تكوينه ونموه والصدى.

ويشير مفهوم سيادة الاتجاه هذا إلى أثر عام للتليفزيون يسود فيه أثر المشاهدة أو يتغلب على الآثار الأخرى الثقافية والاجتماعية والديموجرافية المسببة للفروق فى السلوك والاتجاهات بين الناس، حيث يتكون تجانس لآرائهم المتشعبة وتقارب بينهم لوجهات نظرهم المتباينة (جيربنر وزملاؤه ١٩٨٦)، وهكذا يتم غرس أراء عامة متجانسة بين المشاهدين بكثرة للتليفزيون، فالمشاهدون بكثرة للتليفزيون حتى ولو كان فيهم من يتمتع بمستوى تعليمى واقتصادى عالى إنما يشتركون مع بعضهم البعض فى الرأى تجاه الكثير من القضايا التى يعرضها عليهم التليفزيون بعكس المشاهدين بقلة للتليفزيون (جيربنر وزملاؤه ١٩٨٠).

وتبعًا لنظرية الغرس cultivation theory يكون لدى التلفيزيون القدرة على أن يغرس فى نفوس المشاهدين إدراكات سائدة أو نظرات معينة (مثل الخوف أو عدم الثقة فى الآخرين) وأن يجمع الناسَ حول أمر ما قد يختلفون عليه وبخاصة فيما يتعلق بقضايا العلاقات بين الناس، فالمشاهدون بكثرة للتليفزيون تنم عادة تفسيراتهم لسلوك الآخرين عن عدم الثقة، فالناس فى رأيهم مستغلون لا أمان لهم، كما أن لدى هؤلاء المشاهدين بكثرة أيضًا إحساسًا بالخطر المتوقع فى عالم تسوده الأنانية (سجنوريلى Signorilli ١٩٨٧) ففى إحدى الدراسات (شرم Shrum ١٩٩٦) أعطى المشاهدون للتليفزيون بكثرة تقديراتٍ لمعدل الجرائم والنزاعات الأسرية - لأصحاب مهن معينة - أعلى من المشاهدين بقلة للتليفزيون.

وقد وجد باحثون آخرون نتائج مخالفة تماماً لهذا، فقد وجد مثلاً ريوبن وبيرز وتايلور Ruben, Perse and Taylor (١٩٨٨) أن المشاهدين للتليفزيون يشعرون بالأمان ويتصلون بالآخرين اتصالاً طبيعياً وذلك بصرف النظر عن مدة التعرض للتليفزيون أو مشاهدته، وارتبطت كثرة المشاهدة فى واقع الأمر بشعورهم بالأمن أو إداركهم له ، وعلاوة على ذلك - فإنه على العكس مما يمكن توقعه وفقاً لنظرية الغرس - لم ترتبط المشاهدة الكثيرة للتليفزيون بأى آثار سلبية، ولكن هذه الآثار السلبية ترتبط بمحتوى أو مضمون معين تعرضه بعض البرامج التليفزيونية (ريوبن وزملاؤه Rubin et al ١٩٨٨).

ومن جهة أخرى نجد أن الصدى يشير إلى المواقف التى يكون فيها للمعلومات التليفزيونية عن موضوعات معينة بروزاً خاصاً يمكن أن يثير المشاهد ، من حيث مسايرته أو انسجامه مع خبراته الفعلية أو واقعه أو إدراكه لواقعه (جيربنر وزملاؤه ١٩٨٠) وهذا البروز المقترن بالمعلومات أو التآلف بينهما يمكن أن يعطى وزناً إضافياً للرسالة التليفزيونية إلى المشاهد مما يزيد من أثرها عليه، والانسجام بين عالم التليفزيون وظروف الحياة الواقعية يمكن أن يكون له صدى ويضخم من آثار التليفزيون على المشاهد بشكل ملحوظ (جيربنر وزملاؤه ١٩٨٠) وعلى هذا يحدث الصدى عندما يكون لموضوع ما يعرض فى عالم التليفزيون آثاراً خاصة بارزة أو أهمية شخصية لمجموعة من الناس (مثل ازدياد الاحتيال على كبار السن) حيث ترتبط أهمية مثل هذه الموضوعات بكثرة مشاهدتها فى التليفزيون.

وتشير بحوث (بارون Baron ٢٠٠٠ وبوتر Potter ١٩٨٦، ١٩٨٨، وريوبن Rubin ١٩٨٦ وفان إفرا Van Evra ١٩٩٨) إلى أن الأطفال الصغار يجدون مضمون البرامج التليفزيونية أو محتواها أكثر واقعية، كما يجدون صعوبة أكثر فى التمييز بين الموضوع الواقعى وغير الواقعى؛ لذلك يكون تأثير المشاهد التليفزيونية عليهم أقوى، ويزداد أيضاً هذا التأثير قوة إذا لم تكن لديهم مصادر أخرى بديلة أو منافسة يحصلون منها على المعلومات؛ كى يقارونها بتلك التى يتلقونها من التليفزيون، كذلك اتضح أن تأثير التليفزيون يكون قوياً على الأطفال إذا كان تأثير الأبوين أو الزملاء عليهم

ضعيفًا جداً، وعلى هذا يقل التفاعل الاجتماعي للطفل من أثر التليفزيون وما يغرسه فيه من مفاهيم لأنه يوفر له مصادر أخرى للمعلومات (جيربنر وزملاؤه، ١٩٨٦) ويقول جيربنر وجروس ومورجان وسجنوريلي Gerbner, Gross, Morgan and Signorielli (١٩٩٤) في نسخة جديدة موسعة لنظريتهم عن عملية الغرس تتضمن أن هذه النظرية مكملة للنظريات الأخرى عن الطفل والتليفزيون وليست بديلاً لها.

ومع ذلك وجدنا أن التعرض مدة طويلة للتليفزيون حيث لا يجد الطفل مفراً من المشاهدة المتكررة لبرامج العنف، قد يؤدي إلى غرس مفاهيم في عقله تفيد بأن العالم الذي يعيش فيه وضيع وخطير، وبمقارنة الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون كثيراً بزملائهم الذين يشاهدونه قليلاً اتضح أن المشاهدة الكثيرة تجعل الطفل يشعر بأنه في حاجة إلى حماية أكثر، وأن الناس لا يوثق فيهم؛ لأن كل فرد فيهم لا يهمه إلا نفسه (جيربنر وزملاؤه، ١٩٩٤).

وقد وصف جيربنر وزملاؤه (١٩٩٤) كيف حدث الانتقال من دراسة آثار التليفزيون على الأطفال إلى دراسة ما يغرسه فيهم من عوامل معرفية نفسية، واقترح هؤلاء الباحثون أن التليفزيون يساعد على تشكيل استعدادات شخصية في الأطفال تؤثر بدورها على آثار ووسائل الإعلام عليهم، وإن التليفزيون هو جزء متمم لعملية دينامية، فهو بمفرده لا يخلق أو يعكس ببساطة صوراً عقلية أو اعتقادات، ومشاهدة التليفزيون قد تشكل نظرة المشاهد في الكثير من الأمور ، إلا أن هناك تفاعلاً ما يتم بين خصائص المشاهد الشخصية ومشاهدته لبرنامج معين وذلك تبعًا للمحيط أو الوسط الذي تتم فيه المشاهدة، فغرس المفاهيم بواسطة التليفزيون ليست هي عملية أحادية الاتجاه وإنما تعتمد على عوامل أخرى بالإضافة إلى كمية المشاهدة، وفي مجتمع ذي تكوين ثابت نسبيًا تتضمن عملية الغرس هذه عمومية الآراء بين أفراده وشيوعها وصعوبة تغييرها (حيربنر وزملاؤه ١٩٩٤).

وقد شرح جيربنر وزملاؤه كيف أن الفروق بين الواقعية الرمزية والموضوعية يمكن أن تظهر كيف أن ما يعرضه التليفزيون من تمثيليات أو مسلسلات تبدو وكأنها حقائق

يمكن أن تندمج معانيها أو مغزاها فى اعتقادات المشاهدين له بكثرة، وتشكل جزءاً من نظرتهم عن العالم، ويقول جيربنر وزملاؤه (١٩٩٤) إن نظرية الغرس تعنى بكيفية تأثير مثل هذه الحقائق المزعومة على المشاهدين حتى وإن قالوا إنهم يعرفون أنها خيالية. وتكرار عرضها على المشاهدين إنما يعتبر بمثابة دروس يتلقونها من التلفيزيون تؤثر على نظرتهم عن العالم.

وفى حالة الأثر البسيط جدا للتليفزيون فإن الشخص يلتقط منه المعارف والمعلومات المرتبطة بما يشاهده، حتى ولو كان القصد أساساً من المشاهدة هو التسلية وليس جمع مثل هذه المعارف أو المعلومات، وهذا يفيد تبعاً لما قد توصل إليه سالومون Salomon (١٩٨١) بأنه ربما يكون التعرض المتكرر لمشاهدة موضوع ما لا يطلب الشخص مشاهدته يؤدى إلى أن يصبح هذا الموضوع عاملاً مهماً فى توجيه سلوكه فيما بعد، ويتسق هذا مع نظرية أثر الغرس cultivation effect (أو تأثير ما يغرسه التليفزيون فى عقلية الطفل من معانى أو معلومات) التى اقترحها جيربنر وزملاؤه (١٩٨٠، ١٩٩٤).

التكنولوجيات الجديدة وأثر الغرس :

يمكن أن تغير التكنولوجيا الجديدة من الفكرة التى تفيد بأن مشاهدة الفرد للتليفزيون يمكن أن تغرس فيه اعتقادات عن الواقع الاجتماعى كما اقترحها جيربنر وزملاؤه، وهذا بسبب تنوع البرامج وازدياد سيطرة المشاهد عليها وقدرته على انتقائها (بيرس وفيرجسون وماكلويد Perse, Ferguson and Mcleod ١٩٩٤) وقد وجد بيرس وزملاؤه Perse et al ازدياد قلة الثقة فى الآخرين بين الأشخاص الذين يكثر تعرضهم لمختلف القنوات، وقلة انعدام الثقة والخوف من الجرائم للأشخاص الذين يكثر مشاهدتهم لقنوات الكابل المتخصصة كالقنوات التعليمية والرياضية وبرامج الأطفال وغيرها، وللكابل cable فاعلية أكبر على ما يعرف بأثر «الاتجاه السائد» mainstream-ing effect، إلا أن بيرس وزملاؤه قد وجدوا علاقة عكسية بين الخوف من الجريمة

وتملك مسجلات الفيديو كاسيت VCRs[1] واقترحوا بأن الكابل يمكنه أن يصرف عن الفرد الموضوعات المؤدية إلى مثل هذه المشاعر إذا ما حُذفت من شبكة الإرسال ووضعت بدلاً منها موضوعات أخرى تساعد على ازدياد الثقة بالنفس، ويمكن للكابل مع حسن اختيار برامجه من إضعاف أثر «الاتجاه السائد» مع الوقت. فالتكنولوجيا الجديدة تغير أو تخفف من الأثر السلبي المتجانس المسيطر على الفرد المشاهد للتليفزيون بسبب تعرضه لنوع واحد فقط من البرامج غالبًا ما يتضمن تمثيليات تعبر عن مواقف اجتماعية، ولكن المشاهدين بكثرة التليفزيون عادة ما يكونون أقل ميولاً إلى امتلاك مسجل الفيديو كاسيت مفضلين الاستمرار في مشاهدة مثل هذه البرامج والإكثار منها، واقترح بيرس وزملاؤه مزيداً من الدراسات عن أثر التكنولوجيا الجديدة على عملية غرس الأفكار والمفاهيم في المشاهدين بواسطة التليفزيون وذلك لتصحيح الأفكار التقليدية عن آثار وسائل الإعلام على الأفراد.

تقـييـم :

ليس هناك اتفاق بين الباحثين حول صدق نظرية الغرس، وقد وُجه النقد نحو طرائق البحث العلمي methodology المرتبطة بهذه النظرية، فقال ريوبن وزملاؤه Rubin et al (١٩٨٨) إن من العوامل التى أدت إلى هذه الأخطاء هو التحيز في الاستجابات الموضحة لآثار الغرس الذى يعتقد بأنه ناتج عن مستويات فترات التعرض للتليفزيون فى بعض الدراسات، علاوة على ذلك فإن الدراسات القائمة حول نظرية الغرس قد أغفلت المتغيرات الوسطية، كالعوامل الخاصة باختيار البرنامج أو الواقعية المدركة perceived reality والتى يمكن أن تفوق فى أهميتها مضمون البرنامج نفسه فى تكوين إدراكات الشخص المشاهد (ريوبن وزملاؤه ١٩٨٨) وبالرغم من أن المشاهدين للتليفزيون بكثرة يمكنهم تكوين إدراكًا معينًا عن العالم، فإن

(١) video casette recorders

إدراكهم هذا قد يحدد بدوره عاداتهم فى المشاهدة واختياراتهم للبرامج، وأخيراً فإن المشاهدين بكثرة والمشاهدين بقلة يختلفون عن بعضهم البعض بطرائق أخرى أيضًا، كما أن بعض المجموعات الفرعية تظهر تأثرًا بالمشاهدة وفق نظرية الغرس بينما لا يظهر البعض الآخر هذا التأثر. (دومينيك Dominick ١٩٨٧).

وكان الباحثون يكتفون بضبط عوامل مثل: السن والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى والجنس والواقعية المدركة كمتغيرات وسطية متوقعين الثقة أو التشابه فى باقى المتغيرات الأخرى، هذا مع التغيير فى فترات التعرض للتليفزيون باعتبارها المتغير المستقل الأساسى فى الدراسة، لذلك كانت هناك حاجة إلى متغيرات أخرى وسطية يمكن أن تؤثر على عملية غرس المعانى والمعلومات فى المشاهدين مثل أثر اختيارهم لبرامج معينة والفروق الفردية بينهم فى هذا، وبخاصة مع وجود تنوع كبير فى وسائل الاتصال البديلة (ريوبن وزملاؤه ١٩٨٨).

وقد استخدم شرم Shrum (١٩٩٥) النظرية المعرفية الاجتماعية فى البحوث المبنية على نظرية الغرس ووجد أن استراتيجيات المعالجة الكشفية للمعلومات[1] heuristic processing strareqies أكثر احتمالاً فى أن تستخدم فى حالة الحكم الاجتماعى عندما يطلب من الشخص إبداء رأيه عن شيء ما يكون انشغاله به قليل أو يشعر بضغط لإصدار حكمه عليه بسرعة، وهذا تبعًا لرأى شرم (١٩٩٥) هو الذى يحدث عادة فى البحوث المسحية القائمة على أساس نظرية الغرس، وقد اقترح شرم (١٩٩٥) أن المشاهدين السلبيين هم الأكثر احتمالاً فى إظهار أثر الغرس (عندما يقاس بأحكام تصدر لأول وهلة مثل ما يحدث فى التقديرات الشائعة للناس أو السلوك أو الأشياء). هذا ومعظم الناس يبالغون فى واقع الأمر فى تقدير أشياء مثل جرائم العنف أو مدى

(١) هناك أربع فئات من الاستراتيجيات يستخدمها الفرد العادى فى حكمه الاجتماعى على الأشياء علاوة على هذه الاستراتيجيات منها مثلاً: استراتيجيات المعالجة الواقعية substantive processing strategies، وتستخدم أساليب المعالجات الكشفية فى حالة الأحكام السريعة المألوفة غير المعقدة بعكس الأحكام الواقعية، وهى أحكام معقدة فى حاجة إلى تأنى من الفرد.

قوة أو سطوة مهن معينة بالنسبة لسائر المهن الأخرى مثل أهمية الشرطة، وهذه التقديرات ليست ذات أهمية فى مشاهدة التليفزيون إلا أن أهميتها تنحصر فى تقدير الفروق بين المشاهدين بكثرة للتليفزيون والمشاهدين له بقلة (شرم ١٩٩٥).

ومع هذا فإن كمية المشاهدة وحدها ليست هى العامل الأكثر أهمية كى يحدث أثر الغرس فى الطفل المشاهد، بل إن هناك متغيرات أكثر تعقيداً من مجرد المشاهدة (بوتر Potter ١٩٨٦) إن مستويات التوحد مع الشخصيات التليفزيونية ومستويات الواقعية المدركة عند الطفل المشاهد يجب أن تؤخذا أيضًا فى الحسبان (بوتر، ١٩٨٦) كذلك أيضًا هناك أثر لعوامل النمو، فالأطفال الذين أعمارهم أربع سنوات المشاهدين للتليفزيون بكثرة لا يستقبلون ويستجيبون للمعلومات التليفزيونية نفسها كالأطفال الذين أعمارهم (١٤) سنة أو الرجال الذين تبلغ أعمارهم (٤٠) سنة، فحاجاتهم ودوافعهم نحو المشاهدة تختلف عن بعضهم البعض اختلافًا بينًا، وقدراتهم على فهم المعلومات التليفزيونية والاحتفاظ بها فى الذاكرة مختلفة أيضًا تمامًا، كذلك هناك تباينًا واسعًا بين هذه الفئات الثلاث من حيث خبراتها والقوائم المعرفية لتسلسل الآداءات والأحداث[١] scripts التى يحتفظ كل فرد من كل مجموعة فى ذاكرته بها؛ كى يستخدمها فى تفسير ما يشاهده من برامج تليفزيونية.

إن التفاعلات بين هذه المتغيرات مثل النضج المعرفى cognitive maturity والانتباه attention وخبرة الطفل مع التليفزيون وطبيعة الوسط الذى يشاهده فيه والاتجاهات الأسرية من التليفزيون، والمتغيرات الاجتماعية الانفعالية الأخرى يجب أن يأخذها الباحثون فى اعتبارهم فى أى دراسة ما؛ لفهم كيف يحدث أثر الغرس هذا فى خبرات الأطفال عند مشاهدة التليفزيون.

(١) هى عبارة عن تصورات فى ذاكرة الفرد لآداءات يقوم بها وما يحتمل أن يواجهه من أحداث خلالها وذلك فى مواقف مألوفة لديه، ويمكن أن تتكون هذه القوائم من مشاهدات الفرد المتكررة لسلوك الآخرين، ويستخدم الفرد هذه القوائم للسلوك بموجبها أو لتفسير سلوك الآخرين، فالقوائم المعرفية التى قد يحتفظ بها التلميذ مثلاً فى ذاكرته والخاصة بذهابه كل صباح إلى مدرسته قد تتضمن الآتى: الاستيقاظ مبكرًا، ارتداء الملابس، الإفطار، الخروج من المنزل، السير حتى وسيلة المواصلات، ركوبها عند وصولها، النزول منها... إلخ. وهذه القوائم موضحة فى الفصل الخامس. (المترجم)

نظرية الاستخدامات والإشباعات Uses and Gratifications Theory

وتركز هذه النظرية على دوافع المشاهدين وحاجاتهم من مشاهدتهم للتليفزيون واستخدامهم له أو لوسائل الإعلام الحديثة وأنماط هذا الاستخدام، وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يتفاعلون بنشاط مع التليفزيون أو غيره من هذه الوسائل؛ لاختيار برامج أو ممارسة العاب معينة من بين البرامج أو الألعاب الأخرى العديدة من أجل إشباع حاجاتهم، وتختلف دوافع مشاهدة البرامج التليفزيونية من مشاهد لآخر (ريوبن ١٩٨٤)، إلا أنهم جميعاً أطفال ومراهقون وراشدون يستخدمون التليفزيون من أجل أشباع حاجاتهم الشخصية ورغباتهم (ريوبن ١٩٨٥).

ويقترح ريوبن (١٩٩٤) أن كثيراً من النقد الذى وجه نحو نظرية الاستخدامات والإشباعات كان قائماً فقط على أساس الافتراضات والبحوث الأولى التى قامت عليها هذه النظرية فى السبعينيات، ولم يدخل فى اعتباره البحوث التى أتت بعد ذلك، وهو يقول إن الدراسات المعاصرة تجيب على هذا النقد وتبين أن هناك تقدماً وتطوراً حول مفهوم هذه النظرية قد حدث، وهو يتضمن الاهتمام بدراسة العلاقات النظرية بين استخدامات وسائل الإعلام الحديثة - بما فيها التليفزيون- والآثار المترتبة عنها وكذا خصائص المستخدمين أو المشاهدين «باعتبارهم ناقلين ناشطين للآراء والأفكار خلال وسائل الاتصال» (ص٤٣٢) وبالنظر إلى التعقيد الخاص بعملية الاستخدامات والآثار فإنه من الضرورى أثناء الدراسات أن يؤخذ فى الاعتبار الشروط التجريبية السابقة والوسطية واللاحقة (ريوبن ١٩٩٤).

الدافعية للمشاهدة :

توصل كومستوك وسكارير Comostock and Scharrer (١٩٩٩) إلى بيانات توضح ثلاث قوائم عريضة للدافعية نحو المشاهدة يمكن ترتيبها وفقاً لأهميتها كالآتى:

١ – **الهروب** : المشاهدة بقصد الاسترخاء والاستمتاع، وتغيير الحالة المزاجية والتخلص من الضغوط والإقلال من التوتر، وقضاء الوقت في جو غير قاس بعيداً عن المطالب الملحة، والمشاهدة هذه هي عملية هروب من "escape from" أكثر من كونها هروب إلى "escape into.

٢ – **تقييم الذات** selt- evaluation : حيث تهدف المشاهدة إلى إبقاء الأفراد على أنفسهم في حالة جيدة، وقد يقارنون أنفسهم بهؤلاء الذين يظهرون على الشاشة من جنسهم نفسه أو سنهم نفسه أو غير ذلك.

٣ – **البحث عن المعلومات** : وتكون المشاهدة لمتابعة التليفزيون، حيث يتلقى الأفراد المعلومات التي ينقلها إليهم عن مختلف الموضوعات.

ولقد ظلت الإشباعات التي تتحقق من المشاهدة ثابتة تقريبًا في جوانبها الرئيسية لعدد من العقود، وكانت وظيفتها الأساسية هي مساعدة المشاهدين على تجنب المثيرات البغيضة أو الهروب منها وقضاء وقتًا سارًا بعيداً عن متطلبات الحياة وظروفها الضاغطة.

«إن برامج التليفزيون التي تشبع الأذواق العامة جذابة تصرف الإنسان عن همومه وهي مسلية، وعندما تكون المشاهدة روتينية يقل اندماج المشاهد انفعاليًا أو معرفيًا أو سيكولوجيًا فيما يشاهده إلا أن هذا الوقت الذي يندمج فيه مع التليفزيون يطول. (كومستوك وسكاربر ١٩٩٩).

ويعتبر مستوى النمو متغيراً مهمًا في المنحى الخاص بالإشباعات gratification approach حيث ظهر تأثير التغيرات في النمو على استخدام التليفزيون في الكثير من الدراسات، أي دراسة العلاقة بين سن الطفل وكيفية مشاهدته للتليفزيون، فاستخدام التليفزيون بقصد الإثارة مثلاً يتناقص فيما بين سن ٩ و١٧ سنة (روبين Rubin ١٩٨٥) والأطفال الصغار هم أكثر مشاهدة للتليفزيون، وربما يرجع هذا إلى أنهم تنقصهم المعلومات والخبرات ولأنهم أكثر اعتقاداً بأن ما يعرضه التليفزيون عليهم هو

شيء واقعي، فالمجموعة العمرية للطفل يمكن أن تساعد على إيضاح استخداماته للتليفزيون في مراحل النمو المختلفة (ريوبن ١٩٨٥).

وقد ظهرت كذلك هناك فروق مهمة بين مجموعتين من المشاهدين بكثرة وغير المشاهدين تجاه المشاهدة أو تجنبها، فقد اتضح لفوس والكساندر Foss and Alexan-der (١٩٩٦) أن المشاهدين بكثرة للتليفزيون يرجعون ذلك لأسباب خارجية (مثلاً المرض، وقت الفراغ الطويل وأنه ليس هناك ما ينشغلون به) وقد أقر كل من أفراد المجموعتين أن مشاهدة التليفزيون يمكن أن يترتب عنها آثاراً سلبية مثل إدمان المشاهدة، إلا أن المشاهدين بكثرة قالوا إنهم يشعرون بحصانة ضد آثاره السلبية لأنهم يشاهدونه للراحة وهرباً من المشكلات، ويقول غير المشاهدين إنهم يفضلون عدم المشاهدة؛ كي لا يتعرضون لإدمان التليفزيون وآثاره أو أن يصبح تفكيرهم سلبيًا غير ناقد، ويرى المشاهدون بكثرة أن التليفزيون وسيلة بسيطة غير مهمة للراحة، وعلى هذا فحتي الاتفاق بين المجموعتين على الدوافع الأساسية للمشاهدة وآثارها وأهميتها غير موجود مما يؤدى إلى سلوك للمشاهدة لكل منهما مختلف عن الآخر.

المشاهدة الوسيلية والمشاهدة الروتينية :

وفى تحليل أكثر لدوافع المشاهدة ميز ريوبن (١٩٨٤)، (١٩٨٦) وريوبن وبيرز Rubin & Perse (١٩٨٧) بين نوعين من المشاهدين: مشاهدون ناشطون يختارون برامج معينة ويشاهدونها عن قصد، وآخرون يشاهدون برامج لا يختارونها وربما تكون مشاهدتهم لها روتينية أو تتم بحكم العادة، ومثل هذا التمييز بين المشاهدة الاختيارية والروتينية يرتبط أيضًا بمعلومات عن كمية المشاهدة والمحتوى المفضل فى كل من الحالتين.

وتشير المشاهدة الوسيلية مثلاً إلى تلك المشاهدة التى يختارها الفرد ولها هدف موجه للاستفادة من التليفزيون، كالحصول على معلومات معينة فهى انتقائية هادفة.

أما المشاهدة الروتينية فهى أكثر اعتماداً من السابقة على العادة، ويلجأ إليها الشخص للتغيير أو الراحة أو لمجرد قضاء الوقت، وعلى هذا يمكن أن يختلف نشاط المشاهدين فى الحالتين من حيث الدرجة والنوع، ونشاط المشاهدين ليس واحداً فى هذين النوعين من المشاهدة، واتجاه الأفراد نحو المشاهدة الوسيلية أو الروتينية يتوقف على عوامل منها الوقت المتيسر عند المشاهد، وخلفيته الثقافية واهتماماته وموقف المشاهدة (ربوبن ١٩٨٤).

وفى المشاهد الروتينية تبعًا لرأى كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) يعتبر التليفزيون- كوسيط أو وسيلة لنقل البرامج- هو الذى له الأسبقية فى المشاهدة وليست برامج معينة يطلبها المشاهد، فالدافع إذًا هو مشاهدة التليفزيون ثم اختيار بعد ذلك برامج، ليست فى واقعها مطلوبة لدى المشاهد، وإنما هى أفضل البرامج المتيسرة وقت الدراسة، أما فى المشاهد الوسيلية من جهة أخرى فإن قيمة مضمون البرامج هو أفضل من مجرد مشاهدة الجهاز كوسيط، باعتبار أن هذه البرامج هى التى تجذب المشاهد، كالبرامج الرياضية مثلاً أو نشرات الأخبار أو برامج خاصة بتمثيليات معينة أو مسرحيات، ومع هذا فالمشاهدة الروتينية أو الوسيلية قد تتغيران فى نطاق المشاهدين أنفسهم، أى أن الفرد ربما يشاهد التليفزيون تارة بطريقة روتينية وتارة أخرى بطريقة وسيلية أى يختار برامج معينة للاستمتاع بها، وهناك الكثير من المشاهدات يؤديها الأفراد بطريقة روتينية حيث يعطونها اهتمامًا عابرًا (كومستوك وسكاربير ١٩٩٩).

ومن المثير أن ميتزجر وفلاناچين Metzger and Flanagin (2002) قد بحثا فى المدى الذى تستخدم فيه الآن التكنولوچيات الجديدة وفيما إذا كانت تستخدم بنشاط وبطريقة وسيلية أم تستخدم بطريقة سلبية روتينية، وقد وجد هذان الباحثان أن وسائل الإعلام التقليدية تُستخدم بطريقة أكثر سلبية وأقل وسيلية، وبأسلوب يبعث على الاسترخاء والتسلية، ويستخدم التليفزيون أحيانًا بطريقة روتينية، وتستخدم بعض وسائل الإعلام التقليدية بطريقة وسيلية (مثال هذا التليفون) وهناك من وسائل الإعلام ما يستخدم بطريقة غير روتينية (مثل الجرائد) هذا ومن جهة أخرى وجد هذان

الباحثان أن استخدام التكنولوچيا الجديدة يتضمن أهدافًا وسيلية أكثر منها روتينية، وهذه الأهداف نشيطة تتميز بالتنوع، ومع هذا فليس هناك ثبات فى هذا الاتجاه؛ لأن بعض التكنولوچيات الجديدة تستخدم أيضًا بطريقة روتينية مثل بعض جوانب التحدث فى البريد الإلكترونى والإنترنت، هذا ويميل المستخدمون الأكبر سنًا إلى الاستخدام الوسيلى الأكثر للتكنولوچيات الجديدة، ويمكن أن يعنى هذا الاستخدام الوسيلى الأكثر للتكنولوچيات الجديدة ازديادًا فى الطاقات الممكنة لآثار وسائل الإعلام (ميتزجر وفلانجان ٢٠٠٢).

اختيار البرامج :

اقترح زيلمان وبراينت Zillman and Bryant (١٩٨٥) أن المشاهدين كثيرًا ما يختارون برامج مريحة لهم ويبتعدون عن أخرى قد تسبب لهم إثارة غير مرغوب فيها وذلك تبعًا لحالاتهم الوجدانية[1] أو المزاجية، فالأشخاص الذين هم مثلاً فى حالة وجدانية أو مزاجية سيئة ويرغبون فى استبدالها بأخرى جيدة من المحتمل أن يختاروا برامج فكاهية، ومثل هذا الاختيار يمكن أن يحدث فى مختلف الحالات الوجدانية غير المريحة للفرد، وبخاصة حالات الخوف والتوتر والضجر (زيلمان وبراينت ١٩٨٥) وتكمن القيمة العلاجية فى التسلية التليفزيونية فى قدرتها على تحسين الحالة المزاجية للفرد وتهدئته والإقلال من ضجره، أو بعبارة أخرى تساهم فى توفير فوائد سيكولوجية من مشاهداته (زيلمان وبراينت ١٩٨٦) وحتى الأطفال من سن ٤ أو ٥ سنوات اتضح أنهم يستخدمون التليفزيون؛ لتحسين حالاتهم الوجدانية، فالتعرض الانتقائى أو اختيار الشخص للبرامج التى يشاهدها فى التليفزيون يمكن أن يبعث فى نفسه الإثارة، كما قد يساعده التليفزيون أيضًا على السكينة والهدوء، والاندماج فيما يعرضه من مشاهد

(١) يضم المكون الوجدانى من الشخصية أو الوجدان mood جوانب أخرى كالمزاج humor والانفعال emo-tion والعاطفة sentiment. وغير ذلك من جوانب، وهو يوجه سلوك الإنسان بدرجة كبيرة. (المترجم)

مسلية وصرفه عما هو مسبب للضيق والقلق، فهو يغير من الحالة المزاجية للفرد نحو الأفضل ويساعده على الراحة (زيلمان وبراينت ١٩٩٤) ويعتمد هذا كله على حاجات المشاهد ودوافعه من المشاهدة.

وقد أكد كيوبى Kubey (١٩٨٦) على أهمية اختيار الخبرة الفعلية للأفراد فى مدى واسع من الأنشطة المتنوعة، حيث تكون مشاهدة التليفزيون أحد هذه الأنشطة ومحاولة تمييز ما يرتبط بهذه المشاهدة من عوامل واتجاهات سببية، ودراسة الحالات الوجدانية يمكن أن توضح متى ولماذا يشاهد الأفراد التليفزيون، وقد وجد كيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey and Csikszntmihalyi (١٩٩٠) علاقة بين كمية المشاهدة والشعور بعدم الراحة خلال أوقات الوحدة وقلة العمل وبخاصة لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات زوجية أو غير الأثرياء أو ذوى المستوى التعليمى المنخفض، ومثل هؤلاء الأفراد هم الأكثر احتمالاً فى الاستمرار فى المشاهدة؛ لتجنب الشعور بالوحدة، فهم يلجأون إلى التليفزيون كلما راودهم الشعور بالضيق، وأن الآخرين غير موجودين معهم (كيوبى، ١٩٨٦).

وقد اقترح هننج وڤورديرير Henning and Vorderer (٢٠٠١) أن الأفراد ذوى الحاجة الأقل للتفكير- أى الذين لا يرغبون فى التفكير- هم أكثر إقبالاً على مشاهدة التليفزيون؛ لأنه سوف يقل سرورهم أو يشعرون بالضيق إذا لم يجدوا شيئًا ما يفعلونه سوى التفكير، وقد اتضح لهننج وڤورديرير وجود علاقة سلبية ظاهرة بين حاجة الشخص لاستخدام قدراته المعرفية وكمية مشاهدته للتليفزيون، حيث تفيد هذه العلاقة بأن الشخص يلجأ إلى مشاهدة التليفزيون كإجراء هروبى escapism من التفكير فى المشكلات، وقد اتضح صدق هذه النتائج بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الذين كانوا من الطلاب البنين والبنات، ولم يكن هناك تأييدًا لفكرة الهروب الاجتماعى أى ما يفيد بوجود عوامل اجتماعية تدفع الفرد إلى كثرة مشاهدته للتليفزيون طبقًا لرأى هننج وڤورديرير، ولم يؤثر الدخل الشهرى والرضاء عن الحياة والضغط النفسى بشكل ظاهر على كمية مشاهدة الأفراد للتليفزيون.

نموذج التدريب الإعلامى Media Practice Model :

استخدم براون وستيل والش تشايلدرز Brown, Steele and Walsh- Childers (٢٠٠٢) نموذجهم الخاص بالتدريب الإعلامي؛ كي ينطلقوا إلى ما وراء منظور الاستخدامات والإشباعات uses and gratification في دراستهم، ويؤكدون على أن ما يتم تعلمه من وسائل الإعلام لا يعتمد فقط على دافعية المشاهدين وحاجاتهم في مواقف المشاهدة، وإنما أيضًا على إحساسهم بالذات أو الهوية وعلى ما يمكن تعريفه بـ: خبرتهم الحية Lived experience، وترجع هذه الخبرة الحية إلى عوامل أخرى متعددة مثل: مرحلة النمو، جنس الطفل ومستواه الاقتصادي- الاجتماعي وجميع العوامل الأخرى التي يمكن أن تميز بين خبرات شخص ما وآخر، وقد لاحظ براون وزملاؤه Brown et al (٢٠٠٢) أن هوية المراهقين النامية هي عامل قوي في اختياراتهم لوسائل الاعلام التي يتفاعلون معها ويطبقونها في حياتهم، هذا وبينما تفترض معظم الدراسات القديمة بوجود تشابه إلى حد ما بين الناس في اختياراتهم لوسائل الإعلام وتفسيرهم لمضمون ما تقدمه من برامج، فإن هذا النموذج الجديد يفيد بأن اختيارات البرامج والتفاعلات معها يرتكز على خصائص الفرد المشاهد الشخصية وماذا يريد من المشاهدة (بروان وزملاؤه، ٢٠٠٢).

تقـــييم :

وبالرغم من قوة نظرية الاستخدامات والإشباعات التفسيرية في العديد من الجبهات أو المجالات فإنها قد تعرضت لنقد شديد من بعض الباحثين، فقد لاحظ كيوبي وكسيكزنتميهالي (١٩٩٠) مثلاً أن الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية تعتمد على الاستخدام الإرادي للتليفزيون؛ كي يشبع الفرد بعض حاجاته أو رغباته من المشاهدة، ولم تدخل هذه النظرية في اعتبارها أنه قد يرغم أحيانًا على مشاهدة برامج لا يختارها. فهو قد يضطر مثلاً إلى مشاهدة برامج؛ لأن أفراد الأسرة يشاهدونها وبالإضافة إلى ذلك قال كيوبي وكسيكزنتميهالي إنه لم توجه اهتمامات كافية إلى

حقيقة أن للمشـاهدين حاجات كثيرة وهـم في حاجة إلى مدى واسـع مـن البرامج كي يشبعون هذه الحاجات، ويقول هذان الباحثان إن نظرية الاستخدامات والإشباعات تتجاهل حقيقة أن كثيرًا من الناس قد يتأثرون من مشاهداتهم لبرامج معينة بطرائق متشابهة، فهنالك آثار عامة لوسائل الإعلام الجمعي سوف تكون هدفًا للدراسات المحتملة.

وقـد اقـتـرح ريوچيـيـرو Ruggiero (٢٠٠٠) مع هذا بأن منحى الإشـبـاعـات والاستخدامات له أهمية ومغزى في عصر أصبح فيه الحاسب الآلي وسيلة اتصال، كما ألقى أيضًا ضوءًا مهمًا على كل وسيلة إعلامية جديدة تظهر كالإنترنت مثلاً، ويقترح ريوچييرو بالتوسع في تطبيق منحى الاستخدامات والإشباعات؛ كي يتضمن مفاهيم مثل التفاعلية ولاكتشاف الجوانب البينشخصية[١] interpersonal aspects في الاتصال المعاصر.

تعقيب ونظرة تكاملية

لكل من النظريات السابقة اهتمامات تختلف عن الأخرى، فتؤكد نظرية الغرس cultivation theory مثلاً على محتوى البرنامج التليفزيوني وقوته في غرس أو تكوين اتجاهات معينة لدى الأطفال المشاهدين للتليفزيون بكثرة مع مرور الوقت، أما النظريات الأخرى فتضع أهمية كبرى على خصائص الطفل المشاهد ودوافعه من المشاهدة وعلى العمليات والتفاعلات المتضمنة في خبرات المشاهدة، وتركز كل من نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية الاجتماعية مثلاً على مضمون البرامج التليفزيونية أو محتواها وطبيعة الطفل المشاهد نفسه، وأيضًا على النموذج الذي يظهر على الشاشة والذي ربما يقتدي به الطفل وما قد يلقاه هذا النموذج من تعزيز لسلوكه، وكذا سائر العمليات الأخرى التي تحدد الاقتداء بالسلوك الملاحظ.

(١) الخاصة بالتفاعل بين الناس. (المترجم)

أما المناقشات عن قدرات الأطفال على معالجة المعلومات- وكذا الواقعية المدركة وعمليات التعلم الاجتماعي- فهي تهتم بالعمليات المعرفية عند الطفل المشاهد كمتغيرات وسطية بين التليفزيون والآثار السلوكية المترتبة عن المشاهدة، أي على كيفية فهم الطفل لما يشاهده من برامج، وتركز الدراسات الخاصة بتأثير الأسرة (مثل دراسات: أوستن وروبيرتس وناس Auston, Roberts & Nass ١٩٩٠، وناثانسون Nathanson ١٩٩٩، ٢٠٠٠) على البيئة أو الإطار الاجتماعي الذي يشاهد فيه الأطفال التليفزيون، وأخيراً تهتم نظرية الإشباع بدراسة التفاعل بين مضمون البرنامج التليفزيوني وخصائص الطفل المشاهد وحاجاته ودوافعه. إن النظر إلى خبرات المشاهدة التليفزيونية في ضوء نظرية واحدة فقط من هذه النظريات قد يؤدي إلى فهم غير كامل وربما الى سوء تفسير للكثير من النتائج، إن ما هو مطلوب هو كيفية إيجاد تكامل بين هذه المنظورات المختلفة في مفهوم واحد يصور ماذا يحدث بالفعل خلال مشاهدة الطفل للتليفزيون وكنتيجة لهذه المشاهدة، وكذا أسباب المشاهدة والعوامل الوسطية فيها وكيف يتم تسهيلها أو اعاقتها.

ونحن إذا ما أخذنا في الاعتبار الآراء النظرية المتنوعة والبيانات الناتجة عن الدراسات التجريبية الموضحة خلال هذا الكتاب، لامكننا أن نستخلص نموذجين أو أسلوبين للمشاهدة يعبران عن خبرتين للمشاهدة مختلفتين عن بعضهما البعض.

وفي الأسلوب الأول يشاهد التليفزيون بجدية في محاولة للحصول على المعلومات والمعارف مما يعرضه من برامج، حيث يستهلك المشاهدون قدراً من جهدهم العقلي ويستحضرون مهاراتهم المنطقية الناقدة، ويحتاج مثل هؤلاء المشاهدين إلى تركيز انتباه أكثر ودافعية أقوى؛ لاستخراج المعلومات المناسبة من مضمون البرامج التي يشاهدونها، ومن المتوقع في ضوء هذه الظروف أن يؤخذ هذا المضمون مأخذ الجد من الأفراد المشاهدين له، وأن يكونوا أكثر عرضة لتأثير التليفزيون بما يغرسه فيهم من اتجاهات ووجهات نظر من خلال مشاهده.

ويتفق هذا التفسير كلية مع نظرية القائمة المعرفية للأداءات والأحداث script theory التي تفيد بأن الأفراد ذوى المعلومات القليلة فى مجال ما يتسمون بقائمة معرفية محدودة فى هذا المجال، وقد يعتمدون كلية على ما يعرضه التليفزيون من خلال برامجه من معلومات تساعد على تنمية هذه القائمة، فإذا كانت المشاهد التليفزيونية هى النموذج الوحيد أو الأساسى للطفل (أو الشخص المعوق أو الذى له خبرات محدودة) اضطر إلى أن يأخذها مأخذ الجد محاولاً الاقتداء بها مكونا منها قائمة معرفية.

ومن ناحية أخرى إذا ما كان للمشاهدين مصادر متنوعة من المعلومات ويشاهدون التليفزيون بقصد التنويع أو التسلية، وليس للحصول على المعلومات كان اتجاههم نحو التليفزيون يغلب عليه الطابع الوجدانى المزاجى دون المشاهدة الناقدة أو بذل الجهد العقلى، وهم لا يأخذونه مأخذ الجد ويكونون أقل عرضة لآثاره وغرس اتجاهاته فيهم، حيث لا يعتبر فى نظرهم مصدرًا مهمًا أساسيًا للمعلومات.

ومع هذا يجب أن يؤخذ مستوى النمو فى الاعتبار، فعند عدم وجود مصادر أخرى للمعلومات ونقص الخبرة المعقولة كما هو الحال عند الأطفال الصغار، فإن مشاهدتهم للتليفزيون فترات طويلة بقصد التسلية تعد أحيانًا مفيدة لهم من حيث تزويدهم بالمعلومات التى قد يحتاجونها مما يزيد من أثر التليفزيون عليهم.

ولتفسير البيانات المستخلصة من نتائج الدراسات يجب إذًا التأكيد على ذلك التفاعل المعقد الذى يبدو أنه موجوداً بين أساليب الغرس والاستخدامات والإشباعات، وهو تفاعل يُصبح أكثر تعقيداً بواسطة الفروق الراجعة إلى النمو بين المشاهدين الأطفال، فإذا ما استخدم التليفزيون بطريقة مختلفة بسبب النمو؛ لإشباع حاجات معينة لدى الأطفال، اختلفت تبعًا لذلك الجوانب الخاصة بخبرات المشاهدة بشكل ملحوظ، وبالإضافة إلى ذلك تختلف قوة تأثير المشاهد التليفزيونية على الأطفال من حيث إدراكهم للحقيقة الواقعة فى هذه المشاهدة وبخاصة فى حالة عدم وجود مصادر أخرى بديلة للمعلومات منافسة للتليفزيون، وحتى فى حالة الأطفال المشاهدين بقلة للتليفزيون

الذين يكون استخدامهم له بقصد الحصول على المعلومات - وعندما يدركون أن مضمون البرامج واقعى جدا- فإننا نتوقع أن يكون للتليفزيون تأثيراً أكبر عليهم مما لو كان استخدامهم له للتسلية أو فى حالة إدراكهم لبرامجه بأنها أقل فى واقعيتها، وهذه التفاعلات المعقدة موضحة فى الشكل (١).

وعلى هذا فكيفية استخدام الفرد للتليفزيون ومدى جديته فى الاندماج فيما يعرضه من مشاهد ربما يُعد أكثر أهمية في الدراسة من مجرد تقدير فترة التعرض للمشاهدة، وتقترح نظرية الغرس أن المشاهدين بكثرة للتليفزيون هم أكثر الناس تأثراً بما يبثه من برامج، ومع هذا فربما تكون كمية المشاهدة هى عامل ثانوى بالنسبة للدافعية للمشاهدة على الأقل بالنسبة للأطفال الأكبر سنًا الذين لهم خبرات أخرى ومصادر للمعلومات مقابلة لما يتلقونه في التليفزيون من معلومات.

ويرتبط أثر الغرس بكثرة المشاهدة، على أن أثر الغرس هذا لا يظهر فقط بسبب كثرة المشاهدة، ولكنه يمكن أن يظهر في أعضاء جماعات ما دون الأخرى (مثل جماعات الأفراد المحرومين والمعوقين الأطفال الصغار والأشخاص كبار السن والأفراد غير المتعلمين) الذين يستخدمون التليفزيون استخداماً مختلفًا، وهؤلاء الأفراد عادة ما يعتمدون على التليفزيون كمصدر رئيسى للمعلومات بسبب قلة وجود المصادر الأخرى البديلة لديهم، وإذا ما كان استخدام الأفراد المشاهدين بكثرة للتليفزيون يتم أساسًا بقصد التسلية، وكانوا يدركون برامجه الخاصة بالتمثيليات والأفلام كما لو كانت أحداثًا واقعية مع عدم وجود وسائل أخرى منافسة للتليفزيون يستقون منها معلوماتهم، كان من المحتمل أن يكونوا أكثر عرضة لتأثير التليفزيون.

ولأن الأفراد قد يشاهدون التليفزيون لأسباب متنوعة وفى أوقات مختلفة؛ لذلك فقد يستخدمون التليفزيون مثلاً فى وقت ما لتمضية وقت الفراغ ثم يستخدمونه فى وقت أخر بسبب جلوسهم مع أفراد أسرهم للمشاهدة وفى وقت ثالث قد يستخدمونه بقصد مشاهدة برامج معينة وهكذا.

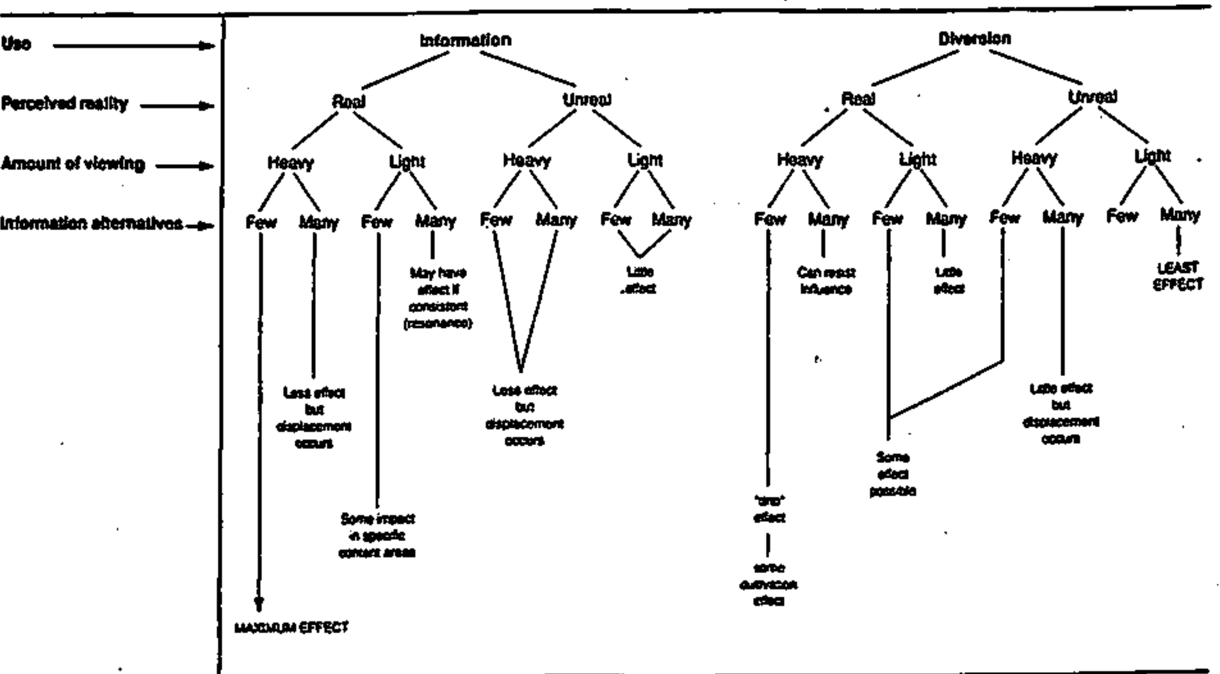


FIG. 1.1. Interactions among use and amount of viewing with perceived reality and information alternatives. Developmental level, socioeconomic level, race, gender, and other factors determine use made of television, perceived reality, amount viewed, and informational alternatives.

ومع ازدياد نضج الأطفال وظهور مصادر أخرى يستقون منها معلوماتهم كالأقران وزملاء الدراسة والمعلمين يقل تأثير التليفزيون عليهم، وعلى هذا فمن المتوقع أن يقل إقبالهم على التليفزيون مع نموهم واقترابهم من مرحلة المراهقة، كذا يقل اعتبارهم لمشاهدة الممثلة بأنها وقائع حقيقية، وحينئذ يستخدم الأطفال التليفزيون عادة بقصد التغيير أو التسلية أو الهروب من التفكير في المشكلات، هذا مع الأخذ في الاعتبار أن المستوى الاقتصادي- الاجتماعي والجنس يؤثران أيضًا على مدى هذا الإقلال من استخدامات الطفل للتليفزيون، وفيما يتعلق بالأطفال ذوي الفرص التعليمية والعلاقات الشخصية المعقولة يقل الدور الذي يلعبه التليفزيون في حياتهم وتطبيعهم الاجتماعي مع نضجهم واتساع دائرة خبراتهم.

ومع ذلك فبالنسبة للأطفال الأكبر سنًا والراشدين الذين ليست لديهم خبرات للحصول على المعلومات من مصادر أخرى كالصحف والمجلات، فمن المتوقع أن يستمر التليفزيون مسيطر عليهم كمصدر رئيسي للمعلومات، كما أن أطفال الأسر الفقيرة وذوي المشكلات في القراءة أو الذين لم يتعلموها- أو الأطفال الذين ينشغل عنهم آباؤهم ولا يشاهدون معهم التليفزيون أو يتحدثون عنه معهم- هؤلاء الأطفال هم الأكثر تأثرًا بالتليفزيون وكذا أكثر تعرضًا لأن تغرس فيهم اتجاهات مسايرة لما يشاهدونه من برامج تليفزيونية (وبخاصة من يشاهدونه منهم كثيرًا؛ كي يحصلوا على المعلومات التي يحتاجون إليها) وقد يساعد مثل هذا التمييز أيضًا بين مجموعات الأطفال على إيضاح ما يبدو من تناقض في الآراء بين الباحثين حول مدى جدية الأطفال في استخداماتهم للتليفزيون وتقبلهم لما يقدمه لهم من معلومات وكيفية تأثرهم به.

وعندما يدرس أحد الباحثين المشاهدين الذين يستخدمون التليفزيون كمصدر مهم للمعلومات، يجد أن هناك متغيرات وسطية وعمليات خاصة بمعالجة المعلومات تتسم أيضًا بالأهمية ويجب أن تؤخذ في الاعتبار أثناء الدراسة، فآثار الخصائص الشكلية مثلاً على الانتباه، ومستويات الفهم المختلفة، والعوامل المؤثرة على التخزين في الذاكرة، وأهمية التشفير اللفظي والتكرار وآثار السن والخبرات السابقة على تفسير الطفل

لمضمون ما يشاهده من برامج تليفزيونية، وهناك أيضًا الكثير من المتغيرات الأخرى التى تتفاعل مع بعضها البعض ومع هذه المتغيرات؛ كى تحدد فى النهاية ما يستخلصه الطفل مما يشاهده من التليفزيون أو من خبرة مشاهدته له؛ لذلك فإن الطفل عندما يستخدم التليفزيون بجدية من أجل الحصول على المعلومات فكثير من عوامل النمو والعوامل التجريبية تؤثر على النوعية الفعلية للمعلومات التى يتم حصوله عليها، فإذا ما كان هناك طفلان يشاهدان باهتمام برنامجًا واحدًا للهدف نفسه (الحصول مثلاً على معلومات) فإن كل منهما ربما يستخلص معنى مختلف عن الآخرين تمام الاختلاف، حيث يتوقف هذا على السن والجنس والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى والنضج المعرفى والخبرة العامة والخلفية الأسرية، ومن الواضح إذًا أن دراسة أثر التليفزيون على الأطفال هو عمل معقد وصعب بطريقة غير عادية.

وقد انتقدت نظرية الغرس باعتبار أنها تعتمد على نتائج الدراسات الارتباطية بدرجة كبيرة فى ادعائها بأن المشاهدين للتليفزيون بكثرة هم الأكثر احتمالاً من غيرهم فى تنمية اتجاهات تتفق مع ما يعرضه من البرامج التى يشاهدونها، بينما نجد فى الحقيقة أن اتجاهاتهم هذه هى التى ربما تدفعهم إلى كثرة المشاهدة للبرامج التى يحبونها، ومع هذا فإن تركيز الدراسات على الهدف من المشاهدة هو الذى يمكن أن يوضح لنا المتغيرات الوسطية التى تساعد على بيان العلاقة بين كمية المشاهدة وتنمية الاتجاهات، فسواء كانت كثرة المشاهدة تؤدى إلى غرس مفاهيم معينة عن العالم عند الطفل أو أن مفاهيم الطفل هى التى تدفعه نحو كثرة المشاهدة، فإن البحث عن أسباب مشاهدة الطفل للتليفزيون أو استخدامه له ومدى جديته فى المشاهدة - كذلك دراسة المصادر الأخرى المنافسة للتليفزيون من حيث تزويد الطفل بالمعلومات - تعد كلها عوامل مهمة لبحث تأثير التليفزيون على الطفل.

وتعتبر تفضيلات المشاهدة- أو اختيارات المشاهد لبرامج ما دون أخرى- كذلك مهمة؛ لأنه إذا ما كان شخص ما يبحث عن المعلومات فسوف يكون مضمون البرنامج الذى يختاره مختلفًا عما إذا كان يشاهد من أجل التسلية أو الترويح عن النفس، هذا

بالرغم من أن المشاهدين أنفسهم قد يختلفون أحيانًا حول طبيعة مضمون البرنامج الذى يشاهدونه وفيما إذا كان يتميز بالمعلومات أم أنه يهدف للتسلية، ومن ثم فإن أنماط تفضيل الفرد المشاهد لبرامج معينة- تؤثر بدورها أيضًا على فاعلية التليفزيون عليه- لا يحدث بالضرورة مباشرة خلال تأثير البرامج التى يشاهدوها عليه وإنما بسبب غرضه من مشاهدة هذه البرامج.

على أن مضمون البرامج التيلفيزيونية نفسه يمكن أن يتنوع من حيث بعدى: المعلومات والتسلية، فهناك تفاوتًا بين البرامج من حيث كمية المعلومات أو درجات التسلية الموجودة بها، كما أن تفسير البرامج وكيفية الاستفادة منها يخضع أيضًا لدافعية الفرد المشاهد، فقد يفترض أحد الباحثين مثلا أن برامج مثل البرامج الثقافية قد تروق للأفراد الذين يبحثون عن المعلومات، وأن البرامج الكوميدية تستهوى أساسًا الأفراد الذين يبحثون عن الترويح عن النفس، ومع هذا فإن الأطفال الصغار عديمى الخبرة والأطفال الذين يتعرضون للكف الاجتماعى والراشدين الذين يعانون من الخجل الشديد (مع عدم وجود معلومات أخرى بديلة لديهم) قد يعتمدون على الأفلام الكوميدية كمصدر للمعلومات وكنماذج للتفاعل الاجتماعى يقتدون بها فى علاقاتهم الشخصية.

إن مثل هذه المشاهد التليفزيومية إذًا فى مواجهة المعلومات المنافسة الأقل- وبخاصة إذا ما كان الشخص يشاهدها بمفرده دون تعليق من الآخرين وكانت فاعلية العوامل الأخرى قليلة- فإنها قد تترك أثرًا كبيرًا فيه، وعلى العكس من ذلك هناك بعض المشاهـدين قد يشاهـدون البرامج الثقافية بمفردهم مـن أجل الترويح عـن النفـس أو التسلية أكثر من مجرد الحصول على المعلومات، وقد تقدم أحيانًا برامج مختلفة تجمع بين النوعين، فى بعض القنوات التليفزيونية حيث تقدم المعلومات فى شكل مسلٍ، ويشير مورجنستيرن Morgenstern (١٩٨٩) إلى أن معظم الأمريكيين يعتبرون أن ما يقدم فى التليفزيون من أخبار أكثر واقعية مما يقرأونه فى الصحف، وأن التليفزيون فى الولايات المتحدة أحيانًا ما يطمس الخط الفاصل بين المعلومات والتسلية.

والحقيقة هي أن بيانات نتائج الدراسات التجريبية لا تؤيد على الدوام نظرية الغرس (بيركويتز وروجرز Berkowitz & Rogers ١٩٨٦) وربما يرجع هذا إلى أن هذه الدراسات قد أغفلت هدف الأطفال من المشاهدة أو استخدامهم للتليفزيون، كما أنها لم تُدخل في اعتبارها أيضًا في الوقت نفسه الفروق الراجعة إلى النمو، فالبرنامج الواحد الذي يشاهده الأفراد لأسباب مختلفة مع وجود فروق بينهم في مستوى معلوماتهم وخبراتهم يمكن أن يكون له آثارًا مختلفة تمامًا على هؤلاء المشاهدين، وعلاوة على ذلك فإن المتغيرات الأخرى التي تم التوصل إليها في عدد كبير من الدراسات- مثل السن والوسط أو المحيط الذي يشاهد الطفل منه التليفزيون والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي- يمكن أن تبرز أهميتها بنوع ما على الأقل جزئيًا في تأثيرها على استخدام الفرد للتليفزيون أو في اختياره لمشاهدة برامج في أوقات معينة، وأخذ مثل هذه البيانات في الاعتبار يساعد على التغلب على ما يبدو من تناقض في نتائج الدراسات الخاصة بتأثير التليفزيون على الأطفال.

ملخـــــص

وضمت أطر نظرية ونماذج متعددة- بناءً على نتائج دراسات- لشرح وتفسير التفاعل المركب بين العوامل والأحداث التي يمكن أن تؤثر على خبرات الأطفال عن التليفزيون، وأول ما ظهر في هذا التراث السيكولوجي كان منظور التعلم الاجتماعي الذي أكد على أهمية التعلم بالملاحظة واقتداء الأطفال بأنواع السلوك، التي تظهر على شاشات التليفزيون كنموذج، وقد تم تطوير هذا في النظرية الاجتماعية المعرفية؛ كي يتضمن دور العمليات المعرفية كالانتباه والتخزين في الذاكرة وكذا دافعية الفرد في تكوين خبرته التليفزيونية .

وقد أكدت بعض البحوث في مجال الاتصالات على إمكانيات التليفزيون في غرس اتجاهات معينة وتغيير سلوك المشاهدين الأطفال، كما اهتمت بحوث أخرى أيضًا

بدراسة حاجات المشاهدين أو دوافعهم، ومدى إشباعها من المشاهدة، ومضمون البرامج التى يشاهدها الأطفال، وقد اتضح أن الواقعية المدركة **perceived reality** لمضمون أو محتوى البرنامج التليفزيونى (أي اعتقاد لطفل أن كل ما يظهر على الشاشة التليفزيونية أمامه بما فيها من تمثيليات هو حقيقي وواقعى) وإمكانية حصول الطفل على مصادر أخرى للمعلومات خلاف التليفزيون، وكذا الغرض من مشاهدته له، كلها عوامل مهمة؛ لتقدير أثر التليفزيون على الطفل، هذا بالإضافة إلى أن معرفة التفاعلات بين محتوى أو مضمون المشهد التليفزيونى - والمتغيرات أو العوامل الشخصية فى المشاهد وإدراكاته ودوافعه وخصائص الوسط البيئى الذى تتم فيه المشاهدة- يعتبر ضروريًا من أجل فهم خبرات الأطفال التليفزيونية.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش القوى النسبية وأوجه النقص فى كل من النظريات الرئيسية السابقة.

٢ - كيف يمكن لهذه النظريات المتنوعة أن يحدث بينها ربط وتكامل؛ لتفسير بيانات البحث الذى يفيد بوجود علاقة سببية بين التعرض لمشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى؟

٣ - ناقش الأهمية النسبية للفرورق في السن والجنس بين الأطفال فى كل من النظريات السابقة.

الفصل الثانى

طرائق البحث العلمى

تظل كثير من التساؤلات حول طبيعة ومدى تأثير وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين قائمة، حيث إن دراسة هذا التأثير ليست بالأمر البسيط أو الهين، فمن حيث التليفزيون مثلاً، نجد أن هناك الكثير من المتغيرات أو العوامل الموجودة فى محتوى البرامج التليفزيونية وفى الطفل كمشاهد لها، وأيضًا فى الوسط والمحيط الذى يشاهد الطفل منه التليفزيون، وهذه المتغيرات تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة معقدة، ودراسة المتغيرات الموجودة فى محتوى البرامج ربما تكون فى كثير من الأحوال أسهل من دراسة المتغيرات الموجودة فى الطفل أو فى الوسط الذى يشاهد منه التليفزيون، ومع ذلك فهى لازالت عملاً ضخماً، فمحتوى البرامج التليفزيونية يمكن أن يتنوع ليشمل كل شىء ابتداء من رسوم الكارتون أو الجماد الذى يتكلم ويتحرك كالأحياء وحتى نشرات الأخبار أى المشاهد الحقيقية التى تصور الناس والأحداث، ومن إعلانات المكياج حتى مشاهد العنف الحقيقى، ومن أحدث الأنباء إلى الأحداث التاريخية القديمة، وهكذا. إن محتوى برامج التليفزيون وألعاب الفيديو والمقالات بالدوريات العلمية ووسائل الإعلام الأخرى يمكن أن تصنف وتسجل فى رسوم بيانية ويتم تحليلها وتقارن ببعضها البعض، كما يمكن أن تستخلص أيضًا منها تفاعلات متعددة: بين الرجال مثلاً والنساء أو بين السود فى مقابل البيض، هذا ويمكن أن تكون هناك كذلك تصنيفات فرعية لكل موضوع معين، فأحداث العنف مثلاً فى داخلها يمكن

أن تصنف إلى فئات متعددة[1]، والإعلانات التليفزيونية والتي قد توجه أحيانًا إلى الأطفال لها أنواع مختلفة، وهكذا بالنسبة لسائر برامج التليفزيون الأخرى التي يشاهدها الأطفال وما قد تحتويه من عوامل أو متغيرات مختلفة.

هذا ودراسة الأطفال أنفسهم كمشاهدين أو مستخدمين للتليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام التكنولوجية الحديثة أكثر صعوبة، فسلوكهم مثلاً واتجاهاتهم ومعتقداتهم وحالاتهم المزاجية ودوافعهم وقيمهم كلها متغيرات أو عوامل تحتاج إلى جهد بالغ في تصنيفها أو وضعها في أنواع؛ كي يتم تفسيرها علميًا، ودراسة التفاعل بين خصائص مضمون البرنامج المُشاهد والطفل كمشاهد له أكثر تعقيدا في البحث، كما أن المشكلات تزداد تعقيداً أكثر عندما تضاف متغيرات أخرى خاصة بالوسط البيئي الذي يستخدم الطفل فيه لوسائل الإعلام. مثال هذا ما إذا كانت مشاهدة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو يقوم بها الطفل وهو بمفرده أم معه أخوته أو أبواه أو أقرانه، وفيما إذا كانت هذه الوسائل أو غيرها تستخدم في المنزل أو في المدرسة أو في مباني أو أروقة مخصصة لها، وما هي الأحداث التي مر بها الطفل قبل الاستخدام أو أثنائه أو بعده، فهناك اختلافات في آثار وسائل الإعلام على الطفل بين كل حالة من هذه الحالات والأخرى، وقد يتعرض الطفل لأكثر من وسيلة ما في وقت واحد، كوجود تليفزيون أو راديو يعملان كخلفية أثناء الدراسة، وهكذا فاحتمال وجود مجموعة آثار متعددة يمكن أن تزيد من تعقيد تصميم البحث، وتؤثر بدورها على طبيعة الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها منه.

إن البحث في التفاعلات بين كل هذه العوامل ضروري؛ لاستخراج صورة أوضح عن التأثير الفعلي لاستخدام وسائل الإعلام هذه على الأطفال والمراهقين، حيث يمكن أن تضم تساؤلات البحث عدداً من المتغيرات السابقة في وقت واحد مثل: طبيعة الطفل كمشاهد،

(١) يمكن تصنيفها من حيث أنواع البرامج التي تعرضها، فهناك مثلاً أحداث عنف تظهر في أفلام الكارتون وأخرى في الأفلام السينمائية العادية أو المسلسلات، وثالثة واقعية كالتي تظهر أحيانًا في نشرات الأخبار، وقد تختلف مشاهد العنف أيضًا من حيث شدتها ونتائجها، ويختلف تبعًا لهذا كله أثرها على الأطفال.

ونوع البرامج والوسط الذى يشاهد فيه الطفل التليفزيون، والخلفية الأسرية للطفل المشاهد، وهكذا أيضًا بالنسبة لاستخدام الطفل للوسائل الأخرى للإعلام، ومثال هذا التساؤلات التالية: هل الأطفال الأصغر تختلف ردود أفعالهم لبرامج الإعلان Advertsing أو العنف عندما يشاهدونها بمفردهم بطريقة مغايرة عن تلك التى تحدث عندما يشاهدونها مع أخوة لهم أكبر منهم سنا؟ كيف يختلف المراهقون الذين هم من خلفيات أسرية مختلفة فى كيفية تأثرهم بالإعلانات أو بالمشاهد الأسرية فى البرامج التليفزيونية؟ هل يتأثرون بالعنف الموجود فى ألعاب الفيديو عندما يكونون بمفردهم بطريقة تختلف فى حالة وجودهم مع الأصدقاء؟ فالمشاعر مثلاً أو الخبرات التى يتعرض لها طفل عمره ٤ سنوات يشاهد برنامجا تليفزيونيًا عنيفًا بمفرده تختلف تمامًا عن تلك التى تتعرض لها فتاة عمرها ١٠ سنوات تشاهد البرنامج نفسه مع أمها، وإذا ما أضفنا إلى مثل هذا الموقف أو الصورة الاختلافات الأخرى فى المستوى الاقتصادى-الاجتماعى والخلفية الأسرية وخبرات الطفل فى المدرسة وسائر الاختلافات والمتغيرات الأخرى الممكنة - الخاصة بالأثر النفسى للتليفزيون أو غيره من الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام على الطفل - لظهر بوضوح حجم المشكلة التى يمكن أن تواجه الباحثين فى هذا الصدد.

إن اختيار طرائق البحث المناسبة لمحاولة دراسة هذه التساؤلات وإيضاح المتغيرات المهمة والعوامل المختلطة المبهمة يعتبر أحد العوائق الأساسية لوضع أساس البحث أو تصميمه، وقد يؤدى التصميم الخاطئ إلى نتائج غير صحيحة لا معنى لها ولا يمكن تعميمها، أى لا يصح اعتبارها قواعد صادقة عن آثار التليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام على النمو النفسى للطفل، ومع هذا فإن تصميم الدراسات لاستخراج ارتباطات معقولة[1] أو توصل الباحثين إلى نتائج صادقة من مثل هذه الظواهر المعقدة يمثل صعوبة كبيرة لهم، إن اختيار تساؤلات معقولة للبحث وإجراءات عملية صارمة

(١) كارتباط مشاهدة الطفل لبرامج عنف معينة بالتليفزيون بظهور السلوك العدوانى عنده. (المترجم)

(مع مراعاة الجوانب الخلقية فيها) يرشد الباحث نحو انتقاء طرائق مناسبة لجمع البيانات اللازمة للبحث وتحليلها، واختيار هذه الطرائق يزيد من حجم المعلومات ذات القيمة التي يمكن الحصول عليها وعدد النتائج الصحيحة التي يمكن التوصل إليها، وقد تحدث بالمير Palmer (١٩٩٨) عن طرائق البحث العلمي المختلفة المؤدية إلى نتائج متشابهة حيث يمكن في هذه الحالة استبعاد أي متغيرات أخرى خارج التصميم.

إن البحوث الكيفية أو التي يغلب عليها الطابع الكيفي تتضمن طرائق تختلف عن بعضها البعض في جوانب مهمة، وهي تتضمن البحث الطبيعي[١] والبحث الظاهري[٢] phenomenological research، ودراسة الحالة case stady وبحث تاريخ الحياة history research، وكلها أساليب تستخدم فيها الملاحظة والمقابلات والتفسير والتحليل (لندلوف وماير Lindlof & Meyer ١٩٩٨) ويرى هذان الباحثان أن التحول نحو تفسير الظواهر في مجال دراسة التليفزيون والسلوك الاجتماعي قد حدث في نهاية السبعينيات بسبب القصور الذي كان موجوداً في طرائق البحث قبل ذلك الوقت، وهذا القصور في التصميمات التجريبية مثلاً - والتي كان يتم معظمها في المعمل في ظروف لا تماثل المواقف الطبيعية- منع من تعميم النتائج على المواقف الأخرى الواقعية، أي لم تكن نتائج هذه الدراسات المعملية صادقة أو صحيحة على حياة الأطفال الفعلية وما تتضمنه من مواقف مشاهدة طبيعية.

ويتضمن هذا الفصل ملخصاً للأنماط الرئيسية لتصميمات البحوث المستخدمة بصفة عامة إلى جانب مناقشة جوانب القوة والضعف في كل منها، والإشارة إلى هذه التصميمات في البحوث الموجودة في هذا الكتاب يوضح كيف يؤثر اختيار واستخدام أي منها على تفسير البيانات والنتائج التي يمكن استخلاصها من الدراسات المعروضة.

(١) كملاحظة السلوك في مجاله اليومي المعتاد دون تغيير أو إجراءات يقوم بها الباحث. (المترجم)

(٢) وهو الدراسة المنهجية للظواهر كما تبدو للملاحظ. (المترجم)

تصميمات البحوث

الدراسات التجريبية Experimental Studies

تجرى الدراسات التجريبية فى محاولة للكشف عن علاقات السبب بالنتيجة بين المتغيرات، ولهذه الدراسات مزايا واضحة، ويضع الباحثون الفروض[١] عن العوامل التى يمكن أن تؤثر فى العلاقات بين المتغيرات المناسبة المختلفة التى يتحكمون فيها عادة، ويقارن الأطفال المشاركون فى هذه التجارب بعضهم ببعض تبعًا للمتغيرات التى يمكن أن تؤثر على النتائج مثل السن ونسبة الذكاء intelligence quotient (IQ) والخلفية التعليمية والجنس، ويقوم الباحث خلال الدراسة بتثبيت هذه المتغيرات أو ضبطها، وهى المتغيرات التى لا يرغب الباحث اختبار آثارها على الطفل، ففى حالة إجراء دراسة مثلاً عن آثار ملاحظة الطفل على فهمه أو تذكره لبرنامج تليفزيونى معين يحضر الباحث مجموعتين من الأطفال، يساوى بينهما فى جميع العوامل مثل: السن ومستوى الذكاء والخلفية التعليمية وغير ذلك من عوامل لا يريد الباحث معرفة آثارها على مشاهدة الأطفال لهذا البرنامج، تعرف إحداهما بالمجموعة التجريبية والأخرى بالمجموعة الضابطة، ثم يقف الباحث ومعاونوه مثلاً أثناء عرض هذا البرنامج بين أفراد مجموعة يراقبونهم بينما يترك أفراد المجموعة الأخرى دون مراقبة، وبعد عرض البرامج أمام الأطفال يختبر الباحث المجموعتين فيما فهموه أو تذكروه منه، وبهذا يمكن أن يعزو الاختلاف بينهما فى الفهم أو التذكر إلى عامل واحد فقط هو: مراقبة الطفل أو ملاحظته أثناء المشاهدة.

(١) الفرض العملى هو تخمين ذكى لكشف العلاقة بين المتغيرات موضوع البحث كالعلاقة مثلاً بين سن الطفل (متغير مستقل) وإقباله على مشاهدة برامج تليفزيونية معينة (متغير تابع) ويضع الباحث الفرض العلمى فى بداية البحث. (المترجم)

ويعتبر هذا التصميم التجريبي مناسب لبعض موضوعات الدراسة إلا أنه قد يكون غير مناسب لموضوعات أخرى، فمن الصعوبة مثلاً استخدام هذه الطريقة لدراسة آثار عمليات النمو على مشاهدة الأطفال للتليفزيون، فنحن لا يمكننا مثلاً – لأسباب خلقية – أن ندرس تجريبيًا أثر المستوى الاقتصادي- الاجتماعي المنخفض على مشاهدة الطفل لبرامج تليفزيونية معينة، فقد يضطر الباحث في هذه الحالة إلى تقسيم الأطفال عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تمثل الأطفال الذين ينتمون لأسر فقيرة ووضيعة – أي ذوى مستوى اقتصادى – اجتماعى منخفض – والأخرى ذات مستوى اقتصادى – اجتماعى متوسط أو عالٍ، مما قد يشعر الأطفال في المجموعة الأولى بالدونية والتعاسة.

فلا يصح خلقيًا تقسيم الأطفال إلى مجموعات بمثل هذه الكيفية التي يمكن أن تسبب أضرارًا للطفل بطريقة ما أو بأخرى، علاوة على ذلك فإن مثل هذا التصميم لن يصور الواقع تصويرًا دقيقًا بما فيه من تعقيدات، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجه أي اعتبارها صادقة في كل الحالات، أو على هذا فقد يتحايل الباحثون على مثل هذه الصعوبات ويقومون بما «يشبه التجارب» quasi- experiments وسوف يتم مناقشتها مؤخرًا في هذا الفصل.

وتبعًا لرأى وارد وجرين فيلد Ward & Green Field (١٩٩٨) تكمن قوة التصميم التجريبي في صدقه الداخلي العالي والتوزيع العشوائي للمشاركين أو عينة البحث والمعالجة المتعمدة للمتغيرات المستقلة؛ كي يكون هناك ضبطًا أكثر ودقة في البحث، وقد سرد وارد وجرين فيلد (١٩٩٨) الثغرات التالية في طرائق البحث العلمي وهي:

١ – عدم استخدام برامج شائعة أو شعبية تبثها شبكات التليفزيون.

٢ – عدم استخدام برامج يتم اختيارها بواسطة المشاهدين كمثيرات.

٣ – عدم الاهتمام بأثر المشاهد أو الرسوم المصورة لحياة الناس اليومية أو الخصائص الشكلية للمشاهد التليفزيونية والتركيز فقط على مضمون البرامج أو معناها.

٤ – عدم استخدام مدى واسع من الأعمار– أى مراحل عمرية متعددة تمثل معظم فترات النمو– فى البحوث التى تدرس النمو فى علاقته بالتليفزيون أو الوسائل الأخرى للإعلام، فهناك مثلاً بحوث كثيرة على الأطفال الصغار والطلاب مع قلة الاهتمام مثلاً بالمراهقين، مما يجعل التمييز بين مراحل النمو المختلفة صعبًا.

٥ – عدم النظر لأهمية الآثار الناتجة عن ضعف أو سوء تمثيل مجموعات البحث للفئات المطلوب دراستها من الأطفال.

٦ – عدم النظر لأهمية إدراكات الفرد المشاهد للمثيرات، فهناك مثلاً تباينات واختلافات فى تفسير الأفراد المشاهدين للسلوك حتى ولو كان واضحًا، فقد يختلفون فى تفسير الدافع لهذا السلوك وأسبابه، لهذا تعتبر تفسيرات السلوك هذه بمثابة متغير وسيط آخر يضاف إلى قائمة المتغيرات المتضمنة فى الدراسة.

٧ – عدم الموازنة بين آثار المحتوى أو المضمون الذى يظهر فى وسائل إعلام متعددة، ومثال هذا الشخصيات التى تظهر فى برنامج تليفزيونى أو فى فيلم سينمائى ثم تظهر بعد ذلك فى المشاهد الهزلية أو ألعاب الفيديو أو أى وسيلة أخرى إعلامية (مثل ظاهرة «هارى بوتر» Harry Potter القصة التى ظهرت شخصياتها أولاً فى الكتب ثم فى دور السينما بعد ذلك بفترة قصيرة ثم فى ألعاب الحاسب الآلى وبرنامجه).

الدراسات الارتباطية Correlational Studies :

تركز الدراسات الارتباطية على العلاقة بين متغيرات معينة وكيف تتأثر ببعضها البعض، فإذا ما كان التدخين الشديد يرتبط بتعرض الرئتين لمخاطر الإصابة بالسرطان قلنا إن هناك ارتباطًا أو علاقة موجبة بين ازدياد معدل التدخين (أو النسبة العالية من التدخين) وازدياد نسبة الإصابة بمرض سرطان الرئة، فكل منهما يسير فى الاتجاه نفسه بعكس العلاقة الارتباطية السالبة والتى توجد عندما يتباين أو يسير كل عامل من الاثنين فى اتجاه مضاد للآخر، كالالتزام بالقواعد الصحية مثلاً وتناقص

احتمال التعرض للمرض، فإذا ما التزم شخص ما بأسلوب صحي في حياته بما في ذلك تناول الغذاء الجيد وممارسة التمرينات الرياضية قل احتمال تعرضه لمرض القلب، فإذا ما ازداد أحد العاملين أو ارتفع تناقص الآخر أو انخفض.

فالدراسات الارتباطية يمكن أن تظهر ارتباطات أو علاقات بين متغيرات، إلا أنها لا تقيم العلية causality، مثل القول بأنه فيما إذا كان المتغير (أ) قد سبب المتغير (ب) أو بالعكس أو فيما إذا كان كلاهما قد تأثر بمتغير ثالث، وهذه الدراسات الارتباطية تكون ضرورية عندما تمنع الضوابط الخلقية وغيرها من العوامل الباحثين من وضع الأطفال في مجموعات معينة، فالأطفال والمراهقون لا يمكن اختيارهم وتصنيفهم عشوائيًا مثلاً إلى مجموعتين: مدخنون وغير مدخنين، أي إجبار الأطفال غير المدخنين على الانضمام إلى مجموعة المدخنين والتدخين أثناء التجربة، ولكن يفضل في مثل هذه الحالة عدم التصنيف العشوائي واختيار الأفراد تبعًا لموقفهم الأساسي من عادة التدخين.

وبالرغم من أن الدراسات الارتباطية لا يمكنها أن تقيم العلية فإنها مفيدة جدًا في تنمية معارفنا عن العلاقات بين المتغيرات في توليد الفروض؛ كي يتم اختبارها في البحوث المستقبلية، ويمكن إجراء تحاليل إحصائية متعمقة على البيانات؛ لتمييز الاتجاهات المؤيدة للفروض السببية.

الدراسات شبه التجريبية Quasi- Experimental Studies :

وهي الدراسات التي تستخدم مجموعات موجودة بالفعل لدراسة ظاهرة معينة، ومثال هذا مجموعات الأطفال ذوي الأسر الغنية والفقيرة يمكن أن يتعرضوا معًا لأسلوب تعليمي معين؛ كي نرى ما هو الأثر الذي يتركه هذا الأسلوب على تعلمهم وإنجازهم، وينظم الأفراد أثناء المعالجة الإحصائية؛ لإيجاد تماثل بينهم في مجموعات في السن مثلاً والجنس ومستوى الذكاء لضبط مثل هذه المتغيرات المهمة، إلا أنه لا يمكن تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعات الفقراء والأغنياء، ويمكن أن توسع هذه الطريقة من معرفتنا عن احتمال وجود تفاعل بين متغيرات معينة، وتنشأ مشكلة بارزة

فى تفسير بيانات الدراسة مع ذلك؛ لأن هذه المجموعات غالبًا ما تختلف فى جوانب أخرى خلاف البعد الذى نقوم بدراسته– وهو الأسلوب التعليمى المعين– والتى يمكن أن تُؤثر على العلاقات موضوع الدراسة، إن مثل هذه الدراسات إذًا تسمح باختبار فروض معينة، إلا أن احتمال تداخل المتغيرات أو مجموعات الآثار يمكن أن يجعل النتائج صعبة التفسير.

مواقف البحث Research Settings

الدراسات المعملية Laboratory Studies

تسمح الدراسات التى تجرى فى موقف معملى بالضبط الصارم للمتغيرات، ولأن عدد المتغيرات التى يمكن التحكم فيها مع ذلك محدود فإن احتمال اختلاطها مع متغيرات أخرى موجود، علاوة على ذلك فإن الموقف المعملى أقل من الموقف الطبيعى من حيث صدق النتائج التى يتم التوصل إليها، وبالتالى فإن تعميم بعض نتائج المواقف التجريبية المعملية على مواقف العالم الواقعى يكون موضع شك أو مسائلة.

المواقف الطبيعية والدراسات الميدانية Natural Settings and Field Studies :

تجرى هذه الدراسات فى مواقف مشابهة لمواقف الحياة الطبيعية، حيث يتم فيها السلوك مثلاً– كسلوك مشاهدة التليفزيون أو استخدام وسائل الإعلام الأخرى– بطريقة سوية طبيعية، ومع ذلك فإن التحكم فى كل المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى النتائج يعد مستحيلاً، فالأطفال الذين يشاهدون العنف فى موقف معملى مثلاً– مُجهز ومضبوط بواسطة الباحثين– يعتبر ممثل لخبرة تختلف تمامًا عن تلك الخبرة الناتجة عن مشاهدة مثل هذا المشهد فى حجرات نومهم مع أسرهم، حيث تعوق أصوات أفرادها المشاهدة من حين لآخر، كما أن أداء الطفل نفسه لأنشطة أخرى أثناء

المشاهدة يعوقه عن استمرارها، هذا إلى جانب تأثره بالتعليقات التي قد تصدر من أبويه أو أخوته حول المشهد... وهكذا.

وتبعًا لرأى ماكبث Macbeth (١٩٩٨) تسمح التجارب أو الدراسات الطبيعية والميدانية بالفعل بعمل استدلالات سببية، فالتجارب الطبيعية تستخدم مجموعات حقيقة من الأطفال موجودة أصلا دون حاجة ما إلى تشكيلها أو تعيينها في البحث، كما أن التجارب أو الدراسات الميدانية أيضًا تستخدم مجموعات من الأطفال موجودة مسبقًا ولكنها توجههم نحو حالات أو ظروف مختلفة تبعًا لظروف البحث، ويتم هذا مثلاً فى بحوث النضج، حيث يستخدم فيه إما مجموعات عمرية مختلفة لدراسة الفروق بين المجموعات بالطريقة المستعرضة أو العرضية cross- sectional differences، أو تتبع مجموعة واحدة من الأطفال خلال نموها وتقدمها في مراحل عمرية متعددة لدراسة الفروق فى أدائها بالطريقة الطولية longtudinal study، ويستخدم كذلك اختبار قبلى pretest – أى في بداية الدراسة – وأخر بعدى protest – أى فى نهايتها – ويمثل الفرق بين الاختبارين التقدم الناتج عن نمو الطفل (ماكبث ١٩٩٨).

الحدود الزمنية للبحث

الدراسات الطولية :

تنفذ الدراسات الطولية خلال فترة طويلة من الزمن، وهى ضرورية لتتبع التغيرات التى تحدث للفرد مع الزمن (أى من عام لآخر خلال مراحل النمو) حيث يتم فيها تتبع عينة الدراسة نفسها من الأطفال المشاركين فيها فترة زمنية ممتدة لمعرفة التغيرات التى تطرأ عليهم مع نموهم ونضجهم، فالحصول على معلومات عن التغيرات فى السلوك وعمليات التفكير مع الزمن يساعد على تحديد ووضع قواعد عامة؛ لتفسير عمليات النمو وما يحدث فيه من تغيرات.

وعلاوة على ذلك فإنه يمكن مقارنة آثار وسائل الإعلام على الأفراد الذين يختلفون عن بعضهم البعض فى جوانب أساسية كالجنس مثلاً، كدراسة الفروق بين البنين والبنات فى خبراتهم عن برامج تليفزيونية معينة[1]، ويمكن أن تساعد الدراسات الطولية على إيضاح كيف يمكن لمشاهد التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام التكنولوجية أن تندمج مع أفكار الأطفال والمراهقين فى نموهم وتؤثر عليهم (جروبر وجروب Gruber & Grube ٢٠٠٠).

وبالرغم من أن هذه الدراسات تمدنا بمعلومات قيمة فإن بها أيضًا جوانب نقص خطيرة، فهى تحتاج إلى وقت طويل يستغرق سنوات خلال مراحل نمو الطفل ولا يمكن للباحث خلالها من الإحاطة بكل المتغيرات الأخرى التى تستجد فى حياة الطفل، علاوة على ذلك فإن بعض الأطفال المشاركين فى الدراسة قد لا يستمرون فيها (للسفر أو تغيير أماكن إقامتهم أو ينصرفون عنها....إلخ) مما يؤدى إلى اختلال عينة الدراسة، وقد تكون العوامل المؤدية إلى عدم الاستمرار فى الدراسة غير ظاهرة، وهذا قد يدفع الباحثين إلى التحيز فى تقديراتهم لنتائج الدراسة.

الدراسات المستعرضة أو العرضية :

تعتبر الدراسات المستعرضة أسهل فى تدبير جمع المعلومات وأخذ صور حقيقية عن آثار النمو فى الحال، فهى سريعة التنفيذ وتستخدم هذه الدراسات مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال بدلاً من استخدام مجموعة واحدة خلال مراحل عمرية مختلفة؛ لذلك فعمليات النمو يمكن استنتاجها ولكن لا يمكن دراستها بالفعل فى الأفراد، أى فى كل طفل على حده كفرد مستقل بذاته، بل دراسة المجموعة ككل تشترك

(١) مع نموهم مثلاً. (المترجم)

فى خبرات أو خصائص معينة تميزها عن غيرها من المجموعات، إلا أن قدرة البحث محدودة فى ضبط المتغيرات المهمة التى قد تختلط مع بعضها وتؤثر فى النتائج(١).

التصميمات الطولية قصيرة الأمد أو التتابعية.

وتأخذ هذه الدراسات مجموعات مختلفة من الأطفال فى أعمار مختلفة فى دراسات مستعرضة أو عرضية، إلا أن الباحثين يتتبعونهم خلال فترة من الزمن أقصر من تلك التى تتم فى الدراسات الطولية، ولكنها أطول مما يحدث فى الدراسات المستعرضة والتى يتم فيها إيضاح النتائج أو التوصل إليها فى الحال، وتجمع هذه الطريقة بين الطريقتين الطولية والمستعرضة، حيث يتم فيها التأخير لبيان أثر الزمن على المجموعات المختلفة من الأطفال فى نموها ومقارنتها ببعضها البعض، ومثال هذا دراسة أطفال ما قبل المدرسة الذين كانوا قد ولدوا فى عام ما بأطفال آخرين فى سن ما قبل المدرسة أيضًا – ولكنهم ولدوا فى سنوات تالية – وتتبعهم فترة من الزمن فى محاولة لإيضاح عمليات النمو خلال هذه الفترة.

المجتمع الإحصائى للدراسة واختيار العينة :

يمكن أن ندرس الأطفال والمراهقون فى مجموعات صغيرة إذا ما كان المجتمع population الذى تمثله هذه المجموعات صغيراً، وعادة ما تؤخذ عينات ذات أحجام كبيرة إذا ما كانت تمثل مجتمعات كبيرة، ونوع وحجم العينة يوضحان بنوع ما كيفية تعميم النتائج، فإذا ما تم اختيار عينة ما عشوائيًا من مجتمع كبير أمكن تعميم نتائجها على ذلك المجتمع بدرجة معينة من الاحتمال، أما إذا لم يكن قد تم اختيار

(١) ومن هذه المتغيرات : اتجاهات الأفراد وخلفياتهم الأسرية، حيث قد تختلف هذه المتغيرات من أفراد جماعة لأخرى بعكس الطريقة الطولية والتى يظل فيها الأطفال دون تغيير من مرحلة عمرية لأخرى طوال فترة الدراسة. (المترجم)

العينة بالطريقة العشوائية فإنه يمكن اقتراح بعض الفروض التى يمكن أن تساعد على تفسير النتائج، أو التى يمكن أن ترشد نحو بحوث مستقبلية أخرى، إلا أنه لا يمكن تعميم نتائج هذه العينة التى لم تُختار عشوائيًا، وحتى فى الحالة الأولى- أى فى حالة الاختيار العشوائى للعينة- فلا يصح تعميم نتائجها على مجتمعات أخرى خلاف تلك التى تم اختيارها منه، حيث يكون هناك احتمال وجود متغيرات دخيلة تؤدى إلى الاختلاف بين هذه المجتمعات والمجتمع المختار منه العينة.

وفي اختيار عينة ما من مجتمع أكبر يجب أن يكون هناك تمثيلاً جغرافيًا وجنسيًا[1] وعرقيًا وثقافيًا وتعليميًا فى العينة المختارة لهذا المجتمع مع مراعاة أن تكون النسب المميزة لخصائص السكان متشابهة إلى حد ما بين العينة والمجتمع الأكبر المسحوبة منه هذه العينة وذلك قبل تعميم النتائج على ذلك المجتمع.

ويذكرنا كومستوك Comstock (١٩٩٨) بمراعاة بعض نقاط تتعلق بمساعدتنا على التغلب على عدم القدرة على تعميم نتائج البحث هى: (أ) اختيار عينات غير متحيزة ومناسبة للإجابة عن التساؤل الرئيسى للبحث. (ب) الإعادة أو إمكانية التوصل إلى النتائج نفسها بإعادة البحث، مما قد يسمح بإمكانية تطبيق الدراسة على مجتمع آخر. (جـ) استبعاد أى تفسيرات أخرى بديلة لنتائج الدراسة. (د) (النظرية) باختيار قضايا فى الدراسة مشتقة من نظرية- أو ذات إطار نظرى صحيح- تُمكننا من أن نبنى معارفنا، والنتائج المستخلصة من هذا الإطار تجعلنا نعطيه ثقة أكبر.

جمع البيانات Data Collection :

توجد طرائق متعددة لجمع البيانات من الأطفال والمراهقين، وتعتمد الوسائل التى تجمع بها البيانات بدرجة كبيرة على طريقة تصميم البحث، وعلى الفروض التى يتم

(١) أى تمثيلاً لنسبة الذكور والإناث الموجودين فى المجتمع الأكبر. (المترجم)

اختيارها أو التساؤلات التى يقترحها الباحث؛ كى يجيب عنها فى بحثه وأيضًا على المتغيرات المتضمنة فى الدراسة، هذا ويؤثر سن الأطفال الذين تجرى عليهم الدراسة على طريقة جمع البيانات، فالأطفال الصغار مثلاً أو الرُّضَّع لا يمكنهم وصف مشاعرهم، والآباء هم الذين يُدلون بالمعلومات فى هذه الحالة وذلك باستثناء البيانات التى تتم فى الملاحظة، أى ملاحظة الباحثون لجوانب معينة من سلوك الطفل، وتوضح الأجزاء التالية بعض الأساليب الشائعة المستخدمة فى جمع البيانات.

مقاييس التقدير الذاتى Self- Report Measures :

وتتضمن هذه المقاييس الاستبيانات والاستخبارات التى يجيب عنها الأطفال والمراهقون أنفسهم أو الآباء فى حالة الأطفال الأصغر، ويمكن أن يستخرج من هذه المقاييس قدرًا كبيرًا من البيانات القيمة، ومع ذلك فإن هناك حدودًا لهذه البيانات، هذا ويمكن أن يظهر المشاركون فى الدراسة أطفالاً كانوا أم آباءً تحيزًا فى إجاباتهم، فقد يلجأون إلى ما يعرف بـ «المرغوبية الاجتماعية» social desirability حيث لا تصور إجاباتهم ما يجرى فى الواقع أو حقيقة مشاعرهم وسلوكهم، وإنما تُمثل ما يعتقدون أنه مقبول اجتماعيًا أو صواب أو مناسب، وبهذا قد تشوه النتائج، إلى جانب ما يمكن أن تشوهه أيضًا الذاكرة الانتقائية selective memory أو الذاكرة التأملية retrospective memory من معلومات[١] مثل تذكر الإنسان لكمية الوقت الذى ينقضى فى مشاهدة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو أو تفاصيل ما قد تم مشاهدته من أحداث، حيث قد يؤدى هذان النوعان من الذاكرة إلى بيانات غير دقيقة.

(١) أوضحت الدراسات الحديثة أن الحالة الوجدانية بما فيها من مزاج وعاطفة وانفعال.. يمكن أن تؤثر على تذكر الإنسان للأمور وحكمه عليها. (المترجم)

جمع البيانات بالملاحظة :

يلاحظ الأفراد الذين تجرى عليهم الدراسة في المعمل أو الموقف الطبيعي وتسجل أنواع السلوك المطلوبة بدقة وعناية، وتسجيل الملاحظات أو تدوينها في نماذج خاصة يزودنا بمعلومات عن أنماط السلوك المطلوب دراستها، ويتحقق مفتاح الحصول على بيانات جيدة للملاحظة بوجود تعاريف دقيقة لأنواع معينة من السلوك؛ كي تلاحظ وتسجل وتنظم، ويجب ألا يغفل الباحثون أن يسجلوا بعناية التغيرات التي تلاحظ على السلوك مثل تكراره وشدته واستمراريته، وعادة ما يتم جمع البيانات بواسطة عدد من الملاحظين، ويجب ألا تكون هناك اختلافات كبيرة بين البيانات التي يجمعونها، حيث ينبغي التأكد من أن معاملات الارتباط بين هذه البيانات عالية بدرجة تسمح بتفسير مفيد للنتائج.

المقابلات Interviews :

تُطبق هنا أيضًا التوجيهات الضرورية لجمع البيانات المشابهة لتلك المطلوبة في حالة الملاحظة، فالتعاريف الدقيقة للسلوك المطلوب دراسته، وتنظيم الأسئلة واتساقها، ودقة تسجيل الاستجابات، والموضوعية كلها أمور ضرورية.

يوميات استخدام وسائل الإعلام Media- Use Diaries :

تساعد يوميات استخدام وسائل الإعلام على تسجيل موضوعي جيد لما يشاهده الفرد أو يقرأه أو يؤديه من ألعاب في وسائل الإعلام، إلا أنها تعتمد على مدى مواظبة الفرد وتنسيقه لهذا التسجيل، ويختلف الأفراد في مدى دقتهم في تسجيل استجاباتهم من فرد لآخر، وحتى الفرد نفسه قد يختلف في هذه الدقة من وقت لآخر.

طريقة معاينة الخبرة Experience- Sampling Method :

طريقة معاينة الخبرة ESM (كسيكزنتميهالى ولارسون Csikszentmihalyi & Larson ١٩٨٧ وكيوبى ولارسون وكسيكزنتميهالى Kubey, Larson & Csikszentmihalyi (١٩٩٦) يمكن أن تستخدم للحصول على البيانات فى المواقف الطبيعية، حيث يجرى سلوك الأطفال بالتكرار نفسه والأساليب نفسها التى تتم فى أنشطتهم وتفاعلاتهم اليومية وحالاتهم النفسية وأنماط تفكيرهم المعتادة، وتعتمد البيانات المأخوذة من طريقة معاينة الخبرة ESM على التقارير الذاتية للأفراد والتى قد يطلب منهم بياناتها خلال ساعات استيقاظهم وكذا مقاييس تباين الأفراد أو التغيرات المؤقتة التى قد تعتريهم مع الوقت (كيوبى وكسيكزنتميهالى، ١٩٩٠) وتستدعى هذه الطريقة ليس فقط معلومات عن الوقت الذى ينقضى أمام التليفزيون مثلاً أو غيره من وسائل الإعلام، وإنما هى تساعد على الحصول على معلومات أكثر عن الخبرات الذاتية للمشاهدين أثناء أدائهم لمختلف الأنشطة الخاصة بوسائل الإعلام (كيوبى ولارسون، ١٩٩٠) والأدلة عن صدقها توجد فى مدى ما توضحه المقاييس الفسيولوجية والاختبارات النفسية والمؤثرات السلوكية (كسكيزنتميهالى ولارسون ١٩٨٧).

تحليل البيانات Data Analysis

يعتبر تحليل البيانات جزءاً حاسماً فى عملية البحث، فهو يبين كمية المعلومات ذات المعنى التى يمكن جمعها بالفعل من بيانات الدراسة والنتيجة التى يمكن استخلاصها منها، إن أبسط أنماط تحليل البيانات هى المقاييس ذات النزعة المركزية مثل مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط وذلك على العوامل المختلفة التى يتم قياسها فى البحوث؛ كى نرى الفروق بين المجموعات ومدى دلالتها الإحصائية، إن مستويات الدلالة الإحصائية statistical significance تسمح للباحث أن يقرر فى مستوى معين من الاحتمال أن النتائج لا ترجع إلى الصدفة.

تحليل المحتوى Content Analysis :

إن تحليل المحتوى يتطلب تعطيل مشهد من برنامج تليفزيوني أو لعبة ما من ألعاب الفيديو؛ لبيان أشياء يرغب الباحث في تحليلها، مثل عدد مشاهد أحداث العنف في برنامج تليفزيوني معين، أو عدد الذكور والإناث الذين يظهرون في إعلان ما، والتكرار النسبي لأحداث معينة، ومثل هذه المتغيرات أو العوامل تزودنا ببيانات عما يشاهد وليس عن آثار البرامج على المشاهدين (ستراسبورجر Strasburger، ١٩٩٣) حيث عادة ما توفر مثل هذه المتغيرات معلومات مهمة عن طبيعة مضمون البرامج التليفزيونية التي يتعرض لها الأطفال والتغيرات التي تحدث فيها مع الوقت.

ما وراء التحليل Meta- Analysis :

تربط عملية الكشف عما هو وراء التحاليل المتعددة Meta- Analyses بين نتائج الكثير من الدراسات حول موضوع ما، ويتم هذا في محاولة للتوصل إلى خلاصة مميزة لاتجاهات هذه البحوث- من هذا الموضوع- بعد مقارنة هذه النتائج ببعضها البعض، وهذه التحاليل والمقارنات مفيدة جدا في الحصول على نتائج أكثر عمومية لأنها قائمة على الكثير من الدراسات وليست على دراسة واحدة، حيث يكون «وزن الدليل» الناتج عن التحاليل المتعددة أقوى وأعمق.

الأساليب الإحصائية ومعالجة البيانات :

توجد أنواع كثيرة من التحاليل الإحصائية ذات المستوى الرفيع من الدقة والفاعلية، والتي تمكن الباحثون من استخلاص نتائج أبعد مما تحققه الدراسات التجريبية، وذلك حينما يتعذر إجراء تجارب فعلية تؤدي إلى مثل هذه النتائج.

ملخص

إن اختيار تصميم البحث وطريقة إجرائه له آثار مباشرة على مدى صحة نتائجه وقابليتها للتعميم وكذا تفسير بياناته، وتسمح تصميمات البحوث بسيطرة أكبر على المتغيرات المتداخلة، هذا وبسبب الاختيار العشوائي لأفراد العينة في مجموعات، والتحكم في المتغيرات المناسبة والمعالجة الصحيحة للمتغيرات الأخرى أو الشروط التجريبية فإنه يمكن التوصل إلى تفسيرات سببية لنتائج الدراسة بثقة كبيرة، ومع هذا فإن التجارب عادة ما تتم في المعمل أو المواقف الأخرى المقترحة، ولا يمكن أن تتضمن كل المتغيرات المعقدة المحددة للسلوك في البيئة الطبيعية.

وتمدنا المواقف الطبيعية في البحوث بخلفية أكثر واقعية لما يحدث بخلاف الدراسات المعملية، إلا أن ضبط المتغيرات المناسبة في هذه المواقف يكون عادة أكثر صعوبة، كما أن البيانات التي يمكن الحصول عليها من هذه الدراسات عادة ما تؤدي إلى نتائج ارتباطية أو ذات علاقة أكثر من كونها عليه، فالتفسيرات السببية في هذه الدراسات محدودة بسبب عدم القدرة على معالجة المتغيرات كلها والتعيين أو التوزيع العشوائي لأفراد العينة المشاركين فيها في مجموعات متنوعة، هذا وعادة ما تتطلب الأمور والضوابط الخلقية استخدام مجموعات من الأطفال تتواجد مع بعضها البعض تلقائيًا، وهذا أفضل من تدخل الباحثين وتجميعهم لهم عشوائيًا في مجموعات[١]، فقد يكون مثل هذا التجميع مؤذيًا لبعض الأطفال حينما يسبب لهم مشاعر النقص أو الدونية مما قد يحول دون المعالجة الصحيحة للدراسة.

كما يؤثر أيضًا على تفسير النتائج طرائق اختيار العينة وجمع البيانات والتباينات في تحديد الزمن الذي سوف تستغرقه الدراسات، حيث يوجد اختلاف كبير مثلاً بين مدد الدراسات الطولية والمستعرضة، وقد تم تطوير تصميمات بحثية مختلفة وأساليب إحصائية دقيقة في محاولة للتغلب على بعض هذه المشكلات بأساليب ماهرة.

(١) على أساس التشابه في الذكاء أو المستوى الاقتصادي- الاجتماعي أو مستوى التحصيل الدراسي. (المترجم)

أسئلة المناقشة

١ – ناقش بعض مشكلات طرائق البحث العلمي الرئيسية الخاصة بدراسة تغيرات النمو في استخدام الأطفال لوسائل الإعلام واختياراتهم لها.

٢ – ناقش المحاسن النسبية للدراسات المستعرضة والطولية الخاصة بتعرض الأطفال للعنف الناتج عن وسائل الإعلام.

٣ – ما هي الضوابط الخلقية التي يجب مراعاتها عند اختيار تصميم البحث وطريقته؟ وكيف يمكن العمل بمقتضاها؟

الباب الثانى

الجوانب المعرفية للخبرة الإعلامية

الفصل الثالث

معالجة المعلومات

الانتبـــــاه

إن التســاؤل الخاص بمـا إذا كان الأطفــال مشاهــدين سلبيين أم إيجـابيين لما يعرضه عليهم التليفزيون ، هو أمر متعلق بعملياتهم المعرفية بما تتضمنه من انتباه وفهم وحفظ أو تخزين فى الذاكرة ، وما زال الاختلاف مستمراً بين أولئك الذين يرون أن المشاهد للتليفزيون هو شخص سلبى يمتص المعلومات ومحتوى ما يصدرمنه من برامج دون تمييز، وأولئك الذين يرون أن المشاهد هو فرد نشط يؤلف بين المعلومات التى يتلقاها كى يستوعبها يساعده فى هذا خصائصه وقدراته العقلية بما فى ذلك خبراته السابقة وما وجه إليه انتباهه وماقد اختزنه فى ذاكرته، ويؤيد البحث المعاصر الرأى الذى يفيد بأن توقعات الأطفال وحاجاتهم ودافعيتهم واتجاههم العقلى ونشاطهم ومهاراتهم المعرفية وخبرتهم كلها تعمل كمحددات للانتباه.

إمكانية فهم المحتوى Comprehensibility of Content :

لوحظ فى الكثير من الدراسات وجود ارتباط ملحوظ بين مستويات الانتباه والفهم أو الفهم المتوقع لمحتوى البرنامج التليفزيونى، ويؤثر تقدير الأطفال لما يمكنهم فهمه من محتوى البرنامج التليفزيونى على مستويات انتباههم نحوه (لورش وأندرسون وليفين

Lorch, Anderson & Levin؛ ١٩٧٩، وبنجرى Pingree، ١٩٨٦) وحتى الأطفال الذين عمرهم سنتان يوجهون انتباههم ناحية التليفزيون أول الأمر عند وضعهم أمامه ؛ لأنهم مدفوعون إلى ذلك بقوة ، بسبب تأثيره على حاستى أبصارهم وسمعهم، إلا أن مضمون البرنامج يقع خارج نطاق قدراتهم على الفهم، ونتيجة لذلك ربما يقل انتباههم نحوه ويوجه إلى أشياء أخرى أيضاً بالحجرة (كومستوك وبايك ١٩٩١، ورايت وبيترز وهوستن Wright, St, Peters &Huston، ١٩٩٠.

وعملية تنظيم استمرارية الفهم لمحتوى البرنامج التليفزيونى هى أحد الأنشطة المعرفية من جانب الطفل، فإذا ماصادف الطفل جزءاً ما غير واضح فربما تقل قوة تركيزه لانتباهه بالرغم من الجهد الذى كان قد بذله فى بداية محاولته الفهم (بنجرى Pingree ١٩٨٦) وعندما درس هاوكنز وكيم وبنجرى Hawkins, Kim and Pingree (١٩٩١) الانتباه البصرى لأطفال تراوحت أعمارهم بين ٣، ٥، ٦ سنوات أظهر الأطفال تزايداً فى بداية انتباههم لأجزاء من برنامج تليفزيونى عرض عليهم وكأنهم يحاولون تفهم محتوى صعب ، ولكن عندما ظهرت صعوبة اللغة بالنسبة لهم ولم يتمكنوا من فهمها، تناقص انتباه الأطفال فى كل الأعمار التى أجريت عليها الدراسة وظل منخفضاً، هذا مع ظهور تغيرات قليلة راجعه إلى النمو وذلك فى نتائج الدراسة.

وأظهر الأطفال الأكبر سناً ازدياداً فى انتباههم البصرى، وبذلوا جهداً من أجل إمكانية فهم الأجزاء غير القابلة للفهم أكبر مما بذله الأطفال من ذوى الخمس سنوات (بنجرى ١٩٨٦) كما اتضح أن الأطفال الأكبر سناً الذين يشاهدون البرامج التعليمية وكذا برامج الأطفال الثقافية والذين يشاركون الأباء فى المشاهدة، يمكنهم أن يتعلموا الانتباه أكثر من غيرهم (رايت وزملاؤه، ١٩٩٠).

وعلى هذا فانتباه الطفل نحو أى مشهد تليفزيونى موجه بدرجة كبيرة على أساس تقديره لإمكانية فهم محتوى هذا المشهد ، إلى جانب محاولاته الفعلية لهذا الفهم وكذا تأثيرالمتغيرات أو العوامل الموقفية بما فيها المشاهدين الآخرين، وأى أنشطة أخرى موجودة أثناء مشاهدته قد يكون منغمساً فيها.

الانتباه السمعي والبصرى

تختلف مستويات الانتباه السمعي والبصرى بدرجة كبيرة وذلك اعتماداً على محتوى البرنامج التليفزيوني ، الذى يشاهده الطفل وكذا عمره والوسط البيئى الذى يشاهد فيه الطفل ، التليفزيون، ويستمع الأطفال أحيانًا للتليفزيون وهم منهمكون فى أنشطة أخرى، فإذا ما لاحظوا شيئًا مسليًا لهم يستطيعون فهمه وجهوا انتباههم البصرى ايضا إلى التليفزيون (لورش وزملاؤه Lorch et al ١٩٧٩) وعندما تكثر المعلومات أو لا يستطيعون فهم مضمون البرنامج، يعودون مرة أخرى إلى أنشطتهم التى كانوا يمارسونها، ومما يعطى أهمية للعنصر السمعى فى المحافظة على الانتباه هو نتائج الدراسات التى تشير إلى أن إقلال إمكانية الفهم الناتجة عن السمع له آثار قوية على الإقلال من الانتباه البصرى (اندرسون وكولينز ١٩٨٨) وحتى أطفال ماقبل المدرسة يمكنهم الاستفادة من الدلائل السمعية أو مما يسمعونه من مثير ما أثناء اندماجهم فى أنشطة أخرى ؛ كى يدركوا أن انتباههم البصرى نحو ذلك المثير أصبح مهمًا، وعلى هذا فهم يوجهون انتباههم البصرى تلقائيًا نحوه (بزديك وهارتمان Pez-deck & Hartman ١٩٨٣وبنجرى ١٩٨٦).

وتبلغ المدة الفعلية لانتباه الأطفال البصرى للبرامج التليفزيونية تقريبًا ثلثى الفترة الزمنية التى يقضونها أمام جهاز التليفزيون،حيث اتضح من الدراسات أن الأطفال يقضون فترة زمنية أخرى (الثلث تقريبًا) يقومون بأعمال أخرى خلاف النظر إلى التليفزيون (اندرسون وزملاؤه، ١٩٨٥، ١٩٨٨) وعلى هذا لايمكننا القول بأن الأطفال الذين يجلسون طويلاً أمام التليفزيون هم بالضرورة أكثرهم مشاهدة لبرامجه لانهم ربما يقضون جزءًا كبيراً من هذا الوقت فى أعمال أخرى خلاف المشاهدة، ففى إحدى الدراسات (اندرسون وزملاؤه ١٩٨٥) مثلاً اتضح أن الطفل الذى يقضى ٤٠ ساعة أسبوعيًا أمام جهاز التليفزيون لا يستهلك سوى ٣,٥ ساعة فقط خلال هذه الفترة فى مشاهدة برامجه، وعلى هذا فاعتبار فترة جلوس الطفل أمام جهاز التليفزيون مؤشراً على الانتباه البصرى الحقيقى لمشاهدة برامجه يعد مؤشراً غير موثوق فى صدقه.

ومع هذا فهناك تفاعلات أخرى تعمل أيضًا فى هذا الصدد، وحتى النسبة المئوية لانتباه الطفل لبرامج التليفزيون ليست مقررًا واضحًا لتحديد الفترة الزمنية لتأثير التليفزيون على الطفل، فهناك من الأطفال من ينظر إلى البرنامج التليفزيونى نظرة قصيرة ثم يفكر فيما رآه بعد أن يوجه بصره إلى شىء ما آخر خلاف التليفزيون مستخدمًا فى هذا جهدًا عقليًا أكبر، بل ربما تتفاوت مستويات الجهد المبذول من طفل لآخر فى الانتباه البصرى نحو البرنامج التليفزيونى، وعلاوة على ذلك فهناك أفراد يبدون وكأنهم منتبهون تمامًا للبرنامج التليفزيونى ومع هذا فهم مندمجون فى أحلام اليقظة يفكرون فى شىء ما آخر مختلف كلية عما يشاهدونه (لل Lull ١٩٨٨).

من الواضح إذًا أن الدراسات التى تعرف الانتباه أنه عبارة عن توجيه البصر ناحيه التليفزيون تتغاضى عن الأنشطة السمعية الإدراكيه التى تؤثر أيضًا على الانتباه والفهم، وهى أيضًا تتغافل عن الأنشطة المعرفية الأخرى التى قد ينشغل فيها الطفل أثناء جلوسه أمام التليفزيون، فيجب إذًا أن تهتم الدراسات بأنواع السلوك الاخرى التى قد ينشغل بها الطفل أثناء جلوسه هذا أمام التليفزيون وتوجيه بصره إليه، وذلك من أجل التوصل إلى التحديد الدقيق لانتباه الطفل وانغماسه فى مشاهدة البرنامج التليفزيونى، ومثل هذه النتائج تلقى ضوءًا قويًا على بعض مشكلات طرائق البحث العلمى التى يمكن أن تكون قد نتجت عن الاستنتاجات غير الدقيقة من الدراسات السابقة.

خصائص المثير ومستوى النمو

Stimulus Characteristics and Developmental Level

لايتوقف مستوى انتباه الطفل تجاه التليفزيون على مجرد كون المثيرات المنبعثة من هذا الجهاز سمعية أو بصرية ولكنه يعتمد فى جزء كبير منه على طبيعتها ومدى تعقيدها ، وقد ركزت كثير من الدراسات على الخصائص الشكلية formal features

للتليفزيون أو لبرامجه، وهى خصائص تجذب انتباه الطفل نحوه ، وأهمية الخصائص الشكلية للتليفزيون بصفة عامة (ومن أمثلتها سرعة عرض المشاهد، وطريقة تغييرها وتنوع الصوت وآثاره على المشاهدين، ووجود أو عدم وجود الحوار بين الشخصيات) – فى تميزها عن مضمون البرنامج أو محتواه – قد آثار اهتمام الباحثين (هستن وجرير ورايت وويلش وروس Huston, Greer, Wright, Welch& Ross هستن ورايت Huston & Wright ١٩٨٣) ومع ذلك فقد ظهرت فروق مهمة بين الأطفال ترجع إلى السن فى الاهتمام بمثل هذه الخصائص، فكان الأطفال الصغار أكثر انتباهاً إلى الملامح البارزة[1] Salient Features ، بما فيها من مشاهد مليئة بالحركة وأصوات لافتة للسمع وموسيقى مثيرة ذات إيقاع سريع وتناغم فى الأصوات والكلام (أندرسون وليفين Anderson & Levin ١٩٧٦).

ومع نمو الأطفال وازدياد خبراتهم بالتليفزيون تصبح المتطلبات المعرفية للبرنامج التليفزيونى أكثر أهمية لهم، وتزداد عملية معالجتهم للمعلومات المستقبلة من التليفزيون كفاءة، ومع هذا لاتزال الملامح البارزة تجذب انتباههم إلى حد ما أيضاً ، ولكنهم يميلون إلى استخدام مهارات إدراكية أكثر نمواً ؛ لتوجيه انتباههم لمضمون ما يعرضه التليفزيون ويستجيبون له، ولا يحتاج الأطفال الأكبر سناً لتركيز الانتباه نفسه الذى يلجأ إليه الأطفال الأصغر ؛ كى يحصلوا على المعلومات ، ويمكن للأطفال الأكبر الانتباه بأسماعهم للتليفزيون وهم منشغلون بأداء أعمال أخرى ويحصلون على قدر مما يعرضه التليفزيون من معلومات.

(١) تفكير الطفل الصغير حتى (٥) سنوات تقريباً فى معظمه عيانى، أى قائم على الجوانب المحسوسة من المدركات الحسية: سمعية كانت أم بصرية، ومع نموه يميل تدريجياً إلى فهم الجوانب المجردة من الأشياء والأحداث، لذلك نجد أن الأطفال الصغار يعتمدون على الملامح البارزة ؛ كى ينتبهوا إلى المشاهد التليفزيونية ويفهمونها ، أما الأطفال الكبار فهم أكثر اعتماداً فى توجيه انتباههم إلى هذه المشاهد وفهمها على معانيها المجردة وما يوضحها كاللغة والتلميحات وتعبيرات الوجه وما يهدف إليه سلوك الأفراد وكذا تتابع الأحداث. (المترجم)

وقـد درس مـيـرون وبرايانت وزيلمـان Miron, Bryant and Zillmann (٢٠٠١) مستوى الإثارة فى علاقته بالانتباه ، حيث تفيد الإثارة فى تحقيق الانتباه عندما تعرض البرامج بسرعة معتدلة، ويكون للإثارة آثاراً سلبية على الانتباه عندما تعرض البرامج بسرعة أكثر من اللازم بسبب قدرات الأطفال المحدودة على معالجة المعلومات، وأفاد هؤلاء الباحثون مع ذلك بأن السرعة الأفضل فى جذب انتباه الأطفال تعتمد على نوع البرنامج، فبعض أفلام التسلية مثلاً قد تجذب انتباه الأطفال إذا ما عرضت عليهم بسرعة على ألا تتجاوز الحدود المعقولة كى يفهمونها، أما بالنسبة للبرامج التعليمية فإن الاهتمام الرئيسى فيها ينصب على تجميع الأطفال للمعلومات منها، ولا يصح فيها تجاوز السرعة التى لا تحقق هذا الغرض، وقد لاحظ أيضًا ميرون وزملاؤه أن التقدمات التكنولوجية نحو دقة تصوير الواقع قد قللت من الفجوة الحسية بينه ومضمون ما يعرضه التليفزيون ، كما أثارت الاهتمام بضرورة التمييز بين ما يعرضه التليفزيون من برامج واقعية وغير واقعية.

الفروق بين الجنسين فى الانتباه :

فى دراسة من اثنتين عن الفروق بين الأولاد والبنات فى الانتباه لالفاريز وزملائه Alvarez and his Colleagues (١٩٨٨) أجروها عـلى أطفـال تراوحت أعمـارهم من ٥-٧ سنوات ، حيث عرضت عليهم ٤ برامج تليفزيونية عبارة عن رسوم متحركة وناطقة، وقد نوع الباحثون فى هذه البرامج من حيث عاملين أساسيين هما : العنف والحركة، ففيما يتعلق بالعنف كان بعض البرامج يتميز بعنف شديد ، بينما اتسم الأخر بعنف منخفض، كذلك من حيث الحركة كان بعض البرامج مفعم بالحركة فى حين أن البعض الأخر كانت تقل فيه الحركة ، وكان الانتباه البصرى عند الأولاد أعلى منه عند البنات ولكنه كان لا يعنى فهمًا أكثر، وقد أظهر الأولاد انتباهاً للعنف الشديد أكثر من العنف المنخفض، إلا أن انتباههم لم يتغير مع تغير مستوى الحركة فى البرامج، هذا بينما أظهر البنات انتباهاً للبرامج ذات الحركة البطيئة أكثر من البرامج ذات الحركة السريعة.

وفي دراسة أخرى لهؤلاء الباحثين على أطفال تراوحت أعمارهم من ٣ - ١١ عاماً أظهر الأولاد انتباهاً أكثر من البنات عبر التجارب كلها بصفة عامة، ولم يظهر سوى تأييد ضعيف للدراسة السابقة ، إلا أن الباحثين قالوا بأن البنات يركزن أكثر على المضمون اللفظي أو السمعي من البرامج بينما يركز الأولاد على المضمون البصري منها.

الفهـــــم

كثيراً ما أوضحت التقارير العلمية وجود فروق بين الأطفال في مستويات الفهم راجعة إلى السن في كل من التعلم الرئيسي والتعلم العرضي، وبالرغم من أن الفهم كثيراً ما يرتبط بالسن والخبره بالتليفزيون (كوسيط ناقل للمعلومات) فإن هناك متغيرات أخرى مثل ، كمية الجهد العقلي الذي يبذله الطفل من أجل فهم المشاهد التليفزيونية وأسباب المشاهدة وما يستوعبه الطفل من تعليقات الآخرين اثناؤها ومستواه الاقتصادي - الاجتماعي ، وكلها عوامل تؤثر على كمية ما يستوعبه الطفل مما ينتبه إليه من مشاهد تليفزيونية.

وتبعاً لرأى كليفورد وزملائه Clifford et al (١٩٩٥) أهملت البحوث في معظمها بدرجة كبيرة الأطفال من سن ٨ سنوات وحتى منتصف مرحلة المراهقة، وهذا من سوء الحظ ؛ لأن كثيراً من المهارات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات وكذا الأنشطة الاجتماعية والثقافية تنمو خلال هذه المرحلة ، وقد ركز الباحثون بصفة عامة على الأثر المعرفي للبرامج التليفزيونية ذات المعلومات للتعرف على المعلومات التي يستوعبها المشاهدون الأطفال ، ورأيهم في الموضوعات التي تنقلها إليهم هذه البرامج، وكذا التغيرات قصيرة الأمد التي يمكن أن تطرأ عليهم نتيجة لهذه الموضوعات، ويفترض هذا المنحى أن آثار التليفزيون تتأثر بدورها بعوامل وسطية عندما تنتقل إلى الأطفال هي مدى فهمهم لمضمون ما يقدمه لهم من مشاهد ودرجة اقتناعهم بها واتساقها مع ما يعرفونه..

و تكمن القضية الأساسية لكليفورد وزملائه في أنه يتوقف ما يستخلصه الأطفال من التليفزيون بدرجة كبيرة على إمكانياتهم المعرفية وعمرهم وخبراتهم، هذا بالرغم من ادّعاء كليفورد وزملاؤه بأنه حتى الأطفال الصغار بإمكانهم التمييز بين الحقيقة والخيال في محتوى المشاهد التليفزيونية، وعلاوة على ذلك فإن الباحثين يرون أن العمليات المعرفية للأطفال وتكويناتهم الفرضية التى يستخدمونها من أجل فهم وتفسير البرامج التليفزيونية تختلف عن تلك التى يستخدمها الكبار، كما وجد الباحثون أيضاً أن الفروق بين الجنسين والمشاهدة السابقة وكمية المشاهدة الحالية هى عوامل لها علاقة بفهم مضمون أو محتويات البرامج التليفزيونية، هذا بالرغم من أن الخلفية المعرفية للأطفال لها أيضاً علاقة بهذا الفهم (كليفورد وزملاؤه ١٩٩٥) وبقدر ما تعرضه برامج التليفزيون من أناس فى تفاعلهم الاجتماعى فإن فهم الأطفال للتليفزيون يعتمد على قدرتهم على فهم ما يمكنهم فهمه من الشخصيات التى تظهر أمامهم على شاشته فى تمثيلها لهذا التفاعل (بابرو أوكيف وسوانسون ومايرز وميورفى Babrow, O'Keefe, Swanson, Meyers & Murphy ١٩٨٨) ففهمهم للكثير مما يعرضه التليفزيون عليهم يعتمد إذاً على خبرتهم العامة عن التفاعل بين الناس.

معالجة معلومات محتوى البرامج

إن مشكلة معالجة المعلومات[1] التى تواجه الطفل المشاهد كما يصفها اندرسون وسميت Anderson and Smith (١٩٨٤) هى مشكلة ملحة ، فمحتوى البرامج التليفزيونية يتنوع تنوعاً كبيراً كما أنه عرضه لمستويات متعددة من الفهم والتحليل من الأطفال تبعاً لاختلاف قدراتهم المعرفية، هذا بالإضافة إلى أن تفسير الطفل للمشهد

(١) شاع منذ الثمانينيات استخدام المصطلحات الخاصة بالحاسب الآلى ؛ لتفسير العمليات العقلية للإنسان ومنها مثلاً : معالجة المعلومات : information processing، وهى العمليات المعرفية الخاصة بتكوين وتناول كل ما يتعلق بالأحداث والأشياء التى يدركها أو يفكر فيها الشخص أويتذكرها.. وغير ذلك من أنشطة : فهناك تشفير المعلومات encoding وهو تحويل المثيرات بعد أن تتلقاها حواس الإنسان إلى مدلولاتها، وتخزينها storage واسترجاعها retrieval....إلخ. (المترجم)

أو البرنامج التليفزيوني ربما يختلف عما كان يقصده المنتج له ، وأخيراً توجد فروق مهمة في البيئة أو الإطار المحيط بالطفل المشاهد بما فيها من عوامل مثل تلك التي يمكن أن تصرف انتباهه عن المشاهدة، وكذا تأثير الأسرة والاتجاهات الثقافية ، وغير ذلك من متطلبات (أندرسون وسميث ١٩٨٤).

ولأن كثيراً من الأشياء الضرورية اللازمة للفهم الكامل للبرامج التليفزيونية لا يقدم للأطفال بوضوح ويحتاج منهم إلى إجراء استدلالات مثل: العلية causation والدافعية motivation ومرور الوقت وغير ذلك من عمليات معرفية، فلابد أن يكون هناك تمييز بين الأنشطة الخاصة بالمعالجة المعرفية للمعلومات التليفزيونية وكمية الجهد المتعلق بهذه الأنشطة الذي يبذله الطفل من أجل توصله لمعنى لما يشاهده (هاوكنز وبنجرى Howkins & Pingree ١٩٨٦) وقد لاحظ فوولز Fowless (١٩٩٢) أن الأطفال يستقبلون كثيراً من المعلومات خلال جلوسهم أمام التليفزيون ؛ لأنهم يحاولون التعلم عن العالم إلا أنهم يتعلمون من التليفزيون قليلاً مقارنة بعدد الساعات التي يقضونها أمامه، هذا ويزداد استيعابهم وتمييزهم لما يشاهدونه مع نموهم.

كمية الجهد العقلي المستغل Amount of Invested Mental Effort (AIME) :

تتأثر كمية الجهد العقلي المستغل في مشاهدة التليفزيون- تبعًا لما يراه سالومون Salomon (١٩٨١، ١٩٨٣، ١٩٨٤)- بإدراك الشخص المشاهد لما هو المطلوب مشاهدته ولما تحتاجه الأنظمة الرمزية[1] عن التليفزيون من جهد عقلي أقل ؛ لاستخراج المعنى

(١) قديمًا شبه أفلاطون مخ الإنسان بطبقة شمعية ملساء يقوم بنسخ ما يراه الفرد أو يسمعه، أو بمعنى أخر تصور أن الإدراك والذاكرة هما عمليتان سلبيتان تطبع عليهما الموضوعات والأحداث الخارجية التي يتعرض لها الفرد، ومع تطور العلم في هذا المجال توصل العلماء إلى اقتراح عملية التشفير encoding، وهم يقولون إن بواسطتها تتحول المعلومات من شكلها الأصلي إلى رموز ممثلة في عقل الإنسان وتختزن فيه تبعًا لأنظمة رمزية معينة ، حيث يمكن استدعائها واسترجاعها، هذا بالإضافة إلى أن الأنشطة العقلية كالإحساس والإدراك والتذكر هي عمليات متبادلة التأثير فيما بينها أكثر من كونها منفصلة. (المترجم)

(حيث تؤكد على الجوانب التجريبية والتخيلية) فهى تسمح بعمليات عقلية أكثر ضحالة من القراءة أو أبسط منها بطرف النظر عن المضمون، وتشكل هذه الخاصية فى واقع الأمر جزءًا من جاذبية التليفزيون (كوهين وسالومون Cohen & Salomon ١٩٧٩).

وبعبارة أخرى تتيح الصور الحسية الجاهزة والرموز للمشاهدين استخراج المعنى بجهد أقل مما يحتاجون إليه لو استخرجوه من القراءة ، فالقراءة تحتاج إلى تركيز أكثر وتمكن أعظم فى اللغة وتذكر للمفردات واتقان لكل المهارات الأخرى التى تكون القراءة ، ويقول كوهين وسالومون (١٩٧٩) إنه فى القراءة يؤثر التخطيط العقلى الذى يستحضره القارئ للمادة على احتمال تذكره لعناصرها، ومعالجتها بمقدار أكبر من الجهد العقلى ويؤدى هذا إلى مزيد من التعلم والتذكر والاستيعاب والاستدلال (كوهين وسالومون ١٩٧٩).

وطبقًا لرأى سالومون فإن مقدار الجهد العقلى المستخدم يعتمد على إدراك المشاهد الحسى للمادة ومقدار الجهد الذى تستحقه، والنتيجة المحتملة لمزيد من الجهد، وفكرة الفرد عن كفائته الذاتية، بمعنى أن مسألة مقدار الجهد العقلى المُستغل تشير إلى أن الأطفال يتفاعلون مع الوسيلة الإعلامية ، ولابد لهم من اتخاذ أحكام عن مستوى الجهد المطلوب لمهمة ما ، والأطفال يستخدمون مع ذلك الكثير من الشواهد والعلامات كى يتوصلوا إلى تقرير أى مستوى من المعالجة مطلوب لاستيعاب المعلومات التى يتلقونها. (رايت وزملاؤه Wright et al ١٩٨٤).

وعلاوة على ذلك فإن تقديرهم لكمية الجهد المطلوب لفهم المادة الإعلامية ، التى إما أن تكون مطبوعة أو متلفزة – يؤثر على مدى عمق عملية معالجة المعلومات التى سوف يستخدمونها بالفعل، وبذلك يحققون توقعاتهم (سالومون ولاى Leigh ١٩٨٤). وكلما كانت المادة سهلة ومألوفة دفعهم هذا إلى الإقبال عليها فهم على سبيل المثال يقرأون كتبًا كوميدية بمجهود أقل جاعلين من نشاط القراءة هذا أشبه بمشاهدة التليفزيون باعتبار أنه سهل يصور وقائع مألوفة لديهم وهو فى الوقت نفسه مسلى، لذلك فهم يستخرجون منه المعنى بأقل جهد ممكن ، وفى الواقع قد يشاهد المرء أعمالاً

كوميدية بمكوناتها البصرية والفنية الثقيلة على أنها أقرب إلى التليفزيون منها إلى الكتب العادية.

وما لم يطلب من الأطفال شيء ما مختلف عن مشاهدتهم المعتادة للتليفزيون كالاهتمام بأشياء معينة فإنهم يتابعون البرنامج بأقل جهد ممكن وفي حالة من الاسترخاء ودون محاولة للتوصل إلى استدلالات معينة، ويستطيع الأطفال أن يغيروا من عملية معالجتهم للمعلومات وأن يبذلوا المزيد من الجهد وأن يظهروا فهمًا متزايدا عندما يقال لهم إنهم سوف يختبرون فى تذكر المضمون (اندرسون وكولينز Anderson & Collins ١٩٨٨) ويمكن كذلك أن يشجعوا على بذل المزيد من الجهد والنظر إلى برامج التليفزيون بعين أكثر نقداً، وعلى هذا فالجهد الذى يبذله الأطفال فى عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات التى يستقبلونها من التليفزيون- قليلاً كان أم كثيرا - يعتمد إذًا على تصوراتهم وتوقعاتهم المسبقة أكثر من اعتماده على طبيعة ما يشاهدونه فى التليفزيون.

الفروق فى النمو :

وتوجد بلا شك فروق ترجع إلى النمو فى فهم الأطفال للتليفزيون ، تخيل المهمة أو الأداء الملقى على عاتق الطفل الصغير جدا وهو يحاول فهم ما يشاهده فى التليفزيون وقارنه بما يدركه الطفل نفسه ويمر به من خبرات فى تفاعله في حياته الواقعية، وفى هذا يقول الباحثان:

«إن الشخصيات التليفزيونية ليست مكونة من مادة، وإنما هى فقط عبارة عن ظلال تشبه البشر تتحرك على الشاشة الزجاجية، إلا أنهم يستطيعون الذهاب إلى أى مكان ويفعلون أى شيء ، فنرى مثلاً ظلا يشبه الرجل وآخر يشبه المرأة، يمشيان مثلا فى الطريق فى المدينة، وفى لحظة نجدهما يجلسان مع أولادهما بالمنزل، ثم يختفيان فى لحظات منظمة، ويظهر مكانهما آخرون على الشاشة الزجاجية نفسها يرقصون

ويغنون ويقودون سيارات بسرعة كبيرة، ويبدون وكأنهم متأكدون أنهم سوف يجعلوننا نضحك ونصيح ونراقبهم، ولكن إذا لم نفعل ذلك فإنهم يختفون» (ذكرى ظهور التليفزيون ١٩٨٩، ص٦).

وفي إحدى الدراسات (بار وهاين Barr & Hayne ١٩٩٩)عرض على الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ١٨ شهرًا تصرفات وأفعال شاهدوها إما في مواقف الحياة الواقعية أو عن طريق الفيديو ، وكانوا جميعهم قادرين على تقليد التصرفات التي شاهدوها في مواقف الحياة الواقعية، إلا أن قدرتهم على تقليد التصرفات نفسها التي شاهدوها على الفيديو اختلفت تبعًا لسنهم واختلاف هذه التصرفات (بار وهاين ١٩٩٩) وفي دراسة أخرى- ظهرت فيها الفروق نفسها الراجعة إلى السن- قارن تروسث ودلواش Troseth and Deloache أطفالاً أعمارهم عامين بآخرين أعمارهم عامين ونصف بقدراتهم على استرجاع لعبة كانوا قد شاهدوها مخبأة إما مباشرة أو عن طريق الفيديو، واستطاع الأطفال الذين كانت أعمارهم عامين ونصف التوصل إلى اللعبة التي شاهدوها بالفيديو عن الأطفال الذين كان عمرهم عامين ، إلا أن هؤلاء الأطفال ذوي العامين كان أداؤهم يتحسن عندما يشاهدون اللعبة وهي تخبأ أمامهم مباشرة كما يستطيعون التعرف أيضًا عليها عندما تخبأ من خلال النافذة، ويقول تروسث وديلاش إن الأطفال الصغار يجدون صعوبة في استخدام المعلومات من التمثيل الرمزي للموقف الحقيقي، ويبدو أن هذا صحيح ، وذلك لأننا كنا نفترض بأن مشاهد الفيديو ترتبط بالواقع بوضوح للمشاهدين بصرف النظر عن السن، على أن هذا يبدو أحيانًا صحيحًا وأحيانًا أخرى غير صحيح (تروسث وديلاش ١٩٩٨).

وتعتمد قدرة الأطفال على فهم المكونات الانفعالية لما يشاهدونه في التليفزيون بدرجة كبيرة على مستوى نموهم، فمثلاً الأطفال ذوي الثلاثة أعوام يعتقدون أن الشخصيات التي تظهر في المسلسلات أو الأفلام التليفزيونية هي لشخصيات حقيقية تعبر عن مواقف الحياة اليومية، كما أنهم لا يستطيعون فهم الكوميديا والسخرية، وهناك أطفال قد تنقصهم هذه القدرات على الفهم حتى مرحلة الطفولة المتأخرة وربما

مرحلة المراهقة المبكرة، ومن ناحية أخرى وجد بيكسمان Pexman – وهو باحث كندي– أن هناك أطفالاً من سن (٥) سنوات يمكنهم فهم السخرية من بعض الممثلين مثل بارت سمبسون Bart Simpson إلا أنهم لا يجدونها مضحكة إلا بعد هذه السن بكثير ، فهم يفهمون أنه يمكن أن يوجه شخص ما إهانة إلى آخر إلا أن الجانب الخاص بالسخرية أو المزاح فى هذه الإهانة يكون غامضًا لهم، وتشير نتائج دراسات بيكسمان إلى أن الأطفال يمكنهم أن يبدأوا فى إدراك معنى السخرية وما يرتبط بها من حالة مزاجية فى سن (١٠) سنوات أو (١١) سنة، هذا وهناك عوامل تحدد فهم الطفل لمعنى السخرية وتفسيرها كتأثير الأخوة والأقرباء الأكبر سنًا، وكذا أثر التعرض للبرامج التلفزيونية المختلفة، ولأن السخرية هى جزء أساسى للكثير مما تعرضه بعض البرامج التيلفزيونية فالأطفال الصغار يفتقدون ما قد يرتبط بالسخرية من فكاهة وسرور يمكن أن تسببها لهم هذه البرامج، ومع هذا فهم يسرون من بعض المشاهد المضحكة ذات الملامح البارزة فى آثارها الحسية عليهم تبعًا لقدراتهم المعرفية، كالتهريج الواضح slapstick أو الكوميديا المتسمة بالفوضى والحركات الظاهرة كالقفز أو السقوط على الأرض، ويرى بعض الباحثين أن هناك القليل من البرامج التى تستهدف الأطفال من سن ٦ إلى ٩ سنوات تتسم بالفكاهة، وهى أكثر تعقيداً من تلك التى يمكن أن توجه إلى أطفال ما قبل المدرسة، إلا أنها ليست تهكمية كالتى توجه للراشدين.

وفى دراسة حديثة (ريوتيرز Reuters ٢٠٠٣) تمت فيها ملاحظة الأطفال الذين كانت أعمارهم ١٠ شهور و ١٢ شهراً ؛ لمعرفة تأثير مشاهد معينة عليهم كانت عبارة عن ردود أفعال أشخاص راشدين لبعض اللعب، وكان هؤلاء الراشدون يظهرون سروراً من بعض أنواع اللعب واشمئزازًا من لعب أخرى، وعندما شاهد الأطفال الراشدون عرض على الأطفال اللعب نفسه ، حيث اتضح أن الأطفال الذين كانت أعمارهم ١٠ شهور لم يتأثروا بما شاهدوه، أما الأطفال ذوو الاثنى عشر شهراً فقد استطاعوا تقليد الكبار حيث كانوا يلعبون بسرور بالغ باللعب التى أقبل عليها الراشدون بسرور، ويتجنبون اللعب التى كان قد أظهر الراشدون خوفًا منها أو اشمئزازًا.

وتوجد كذلك فروق ملحوظة بين الأطفال فى مدى دقة أحكامهم عن الوقت راجعة إلى السن (هيرش وكولبيرج Hirsch & Kulberg ١٩٨٧) حيث وجد هيرش وكولبيرج (١٩٨٧) فروقًا ملحوظة فى دقة تقدير الوقت راجعة إلى السن ، وكان الأطفال يقدرون الفترة الزمنية التى تزيد عن ٤٥ دقيقة والتى يقضونها فى مشاهدة البرامج التليفزيونية تقديرًا أقل مما هى عليه فى واقعها بينما يبالغون فى تقدير الفترة الزمنية التى هى عبارة عن (١٥) دقيقة، وكان تقدير الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون ساعات أقل أكثر دقة فى تقديراتهم للفترات الزمنية التى يقضونها فى المشاهدة، كما لوحظ فى الدراسات أن الأطفال المشاركين فيها وبخاصة أطفال ما قبل المدرسة كانت تقديراتهم للزمن الذى يقضونه فى مشاهدة التليفزيون أقل دقة عن الأطفال الأكبر سنًا ، وقد استخلص هيرش وكولبيرج أن سن الأطفال وكمية الزمن الذى يقضونه فى مشاهدة التليفزيون خلال مرحلة ما قبل المدرسة هما عاملان مهمان يؤثران على نمو قدراتهم على أحكامهم عن فترات المشاهدة.

ويلاحظ أن قطع التسلسل التدريجى لفيلم ما لعرض أحداث وقعت فى زمن سابق أو إعادة عرض مشهد سبق أن تم عرضه هى أساليب لا يستطيع الأطفال الصغار فهمها كمؤشرات للتغيرات المؤقتة فى بعض البرامج التليفزيونية، وازدياد فهم الأطفال للبرامج التلفيزيونية يتم بشكل تدريجى مع نموهم، وهذا لا يعنى أن الأطفال الصغار لا يفهمون شيئًا من هذه البرامج بل هم يستخلصون منها معلومات قد تكون مختلفة تماما عن تلك التى يستخلصها الأطفال الأكبر سنًا الذين عادة ما يعالجون كميات أكبر من المعلومات بطريقة أكثر كفاية، ففى دراسة أجرتها رايس وهستن ورايت Rice, Huston & Wright (١٩٨٦) على أطفال تراوحت أعمارهم من ٤-٩ سنوات تمكن الأطفال الكبار من فهم بعض البرامج الدراسية واستطاعوا الإجابة عن تساؤلات فيها بينما اعتبرها الأطفال الصغار كلامًا مملاً وعبروا عن شعورهم بالضيق من مشاهدتهم للتليفزيون ، أو على الأقل كانوا يسيئون تفسير جزءًا كبيرًا مما يشاهدونه ويشوهون من معناه الحقيقى، ويستطيع الأطفال الذين أعمارهم ١٠ سنوات فهم قطع التسلسل

التدريجي للأحداث : لعرض وقائع سابقة أكثر من الأطفال ذوى الست سنوات (كالفيرت Calvert ١٩٨٨) فالأطفال الصغار عادة ما يفسرون هذا القطع تفسيراً خاطئًا، وعندما يعاد عرض مشاهد ما أمامهم مرة أخرى يعتقدون أنها مشاهد جديدة تعرض لأول مرة ويعتبرونها استمراراً للأحداث السابقة، وتظهر مثل هذه الإعادة فى نشرات الأخبار وبخاصة فى عرض بعض أعمال العنف حيث يكون لها أحيانًا آثار سلبية على الأطفال الصغار، ويبدو هذا واضحًا فى تكرار عرض الهجمات الإرهابية فى ٩/١١ أو أى مشاهد تدميرية أخرى، وعدم قدرة الأطفال الصغار على فهم تكرار عرض هذه الهجمات واعتقادهم فى ذلك الوقت أن ما يشاهدونه هو أحداث تدمير مستمرة أدى إلى انزعاج بعضهم واضطرابه من استمرار مشاهدتها.

تغيرات المفاهيم :

من الواضح أن فهم الأطفال لمحتوى البرامج التليفزيونية يتحسن مع ازدياد السن، حيث تنمو قدراتهم على فهم المعلومات الخاصة بتفسير السلوك بينما يتجاهلون المعلومات غير المرتبطة بهذا التفسير (كيلى وسبير Kelly & Spear ١٩٩١) ووجد كيلى وسبير أن فهم الأطفال وتذكرهم لمحتوى المشاهد التليفزيونية يمكن أن يزداد مع إضافة ما يعرف «مساعدات المشاهدة» داخل البرنامج التليفزيونى نفسه، وهى عبارة عن مجمل أو خلاصة واضحة لمضمون البرنامج ومشاهده الرئيسية، وقد تبين أن هذه الخلاصة إذا ما عرضت فى نهاية برامج الإعلانات التجارية يمكن أن تساعد الأطفال من الصف الثانى من مرحلة التعليم الأساسى على تذكر المحتوى وذلك أفضل مما لو عرضت الخلاصة قبل عرض الإعلانات التجارية أو عدم عرض هذه الخلاصة على الإطلاق ، وكانت حالة هؤلاء الأطفال فى التذكر- عن طريق التعرف على ماسبق أن شاهدوه- مشابهة إلى حد ما لحالة أطفال الصف الخامس من التعليم الأساسى، ويقترح كيلى وسبيرز أن وجود مثل هذه الخلاصات بعد عرض البرامج التجارية يمكن أن يُحسن من قدرات الأطفال على الفهم دون المشاركة فى المشاهدة مع الكبار.

وتزداد قدرات الأطفال على الفهم تدريجيًا مع السن، ويستخلص الأطفال الصغار معلومات من التليفزيون مختلفة تمامًا عن تلك التي يستخلصها الأطفال الكبار الذين عادة ما يعالجون كميات أكبر من المعلومات بطريقة أكثر كفاية، ومع هذا فلا يوافق كل الباحثين على أن فهم الأطفال الصغار لبرامج التليفزيون ضعيف بهذه الدرجة، حيث يرى بعضهم أن الدراسات المبكرة يمكن أن تكون قد قللت من مستوياتهم الحقيقية في هذا الفهم، وأن الأطفال ربما يتميزون بقدر من الفهم أكثر مما هو معتقد ، كما لاحظ أندرسون وكولينز Anderson & Collins (١٩٨٨) قدرة أطفال ما قبل المدرسة على تمييز المضمون الأساسي والقيام ببعض الأنشطة الاستدلالية على الأقل لبعض البرامج القصيرة ،إلا أنهم يجدون صعوبة كبيرة وسوء تفسير متكرر لبرامج الدراما ، حيث لا يستطيعون فهم المعنى المتكامل للرواية التمثيلية التي يعرضها التليفزيون، واقترح أندرسون وكولينز أن تحسن فهم الأطفال للبرامج الأطول وبرامج الكبار مع نموهم إنما يرجع إلى ازدياد خبراتهم بالبرامج وكذا ازدياد معلوماتهم العامة عن عالمهم أكثر إلى حد ما – من نمو قدراتهم الاستدلالية.

وتؤثر خبرات الأطفال النامية مع التليفزيون على مشاهدتهم وفهمهم له فيما بعد (كراولي وزملاؤه Crawely et al ٢٠٠٢) فعندما قورنت مجموعتان من الأطفال تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات كانت إحداهما قد شاهدت كثيرًا مسلسلاً لقصص خيالية مخصصة لهم تعرف باسم «بلوز كلوز» Blues Clues أما الأخرى فلم تكن قد شاهدت هذا المسلسل، ووجد كراولي وزملاؤه أن المجموعة التي كانت لديها خبرة بهذا المسلسل كانت إلى حد ما أقل في النظر إليه، إلا أن تفاعلها كان أكثر مع أحداثه الجديدة، كما أظهرت فهمًا أفضل لمضمونه المألوف لديها، وعندما قورنت المجموعتان وهما يشاهدان أجزاءً من مسلسل أخر كانت المجموعة التي لديها خبرة تنظر أقل إلى ما يعرض أمامها من وقائع للمسلسل ، بينما كانت تتفاعل مع هذه الوقائع أكثر من المجموعة الأخرى، إلا أن المجموعتين لم تختلفا عن بعضهما في مستوى الفهم، وتشير النتائج إلى أن خبرة الأطفال بمسلسل القصص الخيالية المعروف باسم «بلوز كلوز» – أو أي مسلسل آخر يصبح مألوفًا لديهم – يبدو أنها تؤثر على أسلوبهم في المشاهدة.

كما أن تأثير الفهم ينصب فقط على المسلسل المعروف لديهم وليس على أى مسلسلات أخرى غير مألوفة لديهم.

وسائل التنبيه التليفزيونى :

تعتبر وسيلة التنبيه التليفزيونى للطفل عنصراً مهمًا يساعد على فهمه للمشهد التليفزيونى كما كانت كذلك فى جذبها لانتباهه، ويقصد بوسيلة التنبيه هذه أنواع التنبيه المتضمنة فى المشاهد التليفزيونية والتى يتلقاها الأطفال على شكل مثيرات أما سمعية أو بصرية، ويبدو أن الفروق فى فهم الأطفال للمشاهد التلفيزيونية يرجع بنوع ما إلى اختلاف أنماط المثيرات الصادرة عن التليفزيون ، والتى ينتبه إليها الأطفال من مختلف الأعمار، وهناك جدال بين الباحثين حول الأهمية النسبية للمثيرات أو وسائل التنبيه السمعية فى مقابل البصرية بالنسبة للأطفال الصغار فى مشاهدتهم للتليفزيون وفهمه، فقد بين هوفنر وكانتور وثورسون Hoffner, Cantor and Thorson (١٩٨٨) أن الأطفال من سن ٥ ـ ٦ سنوات يجدون فى فهم وتكامل المدخلات البصرية صعوبة أكبر من المدخلات السمعية ، بينما يبدو أن الأطفال الأكبر سنًا و الذين تتراوح أعمارهم من (٨-٩) و(١٠-١٢) سنوات يفهمون كل من هذين النوعين من المدخلات أو المعلومات بدرجة متساوية ، وعندما كان الأطفال الأصغر سنًا المشاركين فى دراسة هوفنر وزملاؤه فى حالة المشاهدة والسمع معًا - وتلقوا معلومات بصرية وسمعية - أمكنهم ترتيب الجمل المكونة لهذه المعلومات مثل الأطفال الأكبر سنًا ، وقد اقترح هؤلاء الباحثون أن الأطفال الأكبر سنًا عندما يستمعون لبرامج تليفزيونية فإنهم يمكنهم تكوين صور بصرية متخيلة تمثل إلى حدما مايسمعونه من هذه البرامج، بينما يحتاج الأطفال الأصغر سنًا إلى بعض المشاهدة البصرية من أجل مساعدتهم على تكوين مثل هذه الصور ، وعلاوة على ذلك قد يتذكرون بعض المعلومات البصرية أفضل إلا أنهم يكونون فى حاجة إلى معلومات لفظية ، لتأكيد معناها وبخاصة إذا ما كانت على درجة عالية من التعقيد بالنسبة لهم (هوفنر وزملاؤه ١٩٨٨) ويبدو أن المعلومات

السمعية الإضافية أو التكميلية سواء توصل إليها الطفل تلقائيًا أو عن طريق الراشدين يمكن أن تسهل له من استقبال المعلومات وفهمها عندما تكون بصرية في أساسها.

وفي دراسة للمقارنة بين تأثير كل من التقديم السمعي - البصري والتقديم السمعي فقط وأيضًا التقديم البصري فقط لبعض مشاهد تليفزيونية على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٤ - ٧ سنوات (جيبونز وزملاؤه Gibbons et al ١٩٨٦) تبين أن التقديم البصري للتصرفات صادف فهمًا من الأطفال الأصغر وأيضًا تحسنًا في أدائهم، بينما لم يلق مثل هذا التقديم تقبلاً كبيرًا من الأطفال الأكبر، وعندما قدم لهؤلاء الأطفال الصغار حوارًا بطريقة سمعية بصرية فهموه على نحو أفضل من تقديمه إليهم بطريقة سمعية فقط، وربما يرجع بعض عدم الاتساق في نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالأهمية النسبية للمدخلات البصرية في مقابل السمعية في فهم الأطفال لما يشاهدونه في التليفزيون ، إنما ينتج عن خلط الطفل أحيانًا في عملية المعالجة المعرفية بين هذين المكونين، وهذا موضح فيما بعد في هذا الفصل.

وينتبه الأطفال في الأغلب إلى التليفزيون عندما ينبعث منه كل من التقديم البصري والسمعي، وقد تبين في إحدى الدراسات (رولانديلي ورايت وهستن واياكنز Rolandelli, Wright, Huston & Eakins (١٩٩١) أن القصة تحسن من الانتباه البصري وفهم الطفل لما يراه في البرنامج التليفزيوني، ومع هذا فقد استطاع الأطفال أيضًا فهم مضمون القصة حتى دون النظر إلى التليفزيون، أي أن فهمهم للمعلومات السمعية لم يعتمد على النظر، وكانت البنات ينتبهن أكثر من الأولاد للتنبيهات السمعية، وكان الأولاد أكثر اعتمادًا على النظر من البنات، ويمكن القول وفقًا لهذه الدراسة إن القصة التليفزيونية تقوي من الانتباه البصري والفهم عند الأطفال، حيث تساعد عليهما وبها تصبح البرامج الموجهة إليهم أكثر فهمًا وإثارة وبخاصة للأطفال الصغار ؛ لأنها مناسبة لقدراتهم اللغوية (رولانديلي وزملاؤه ١٩٩١) ومع هذا فمهارات الأطفال التعبيرية المحدودة وقدراتهم الضعيفة على استدعاء الأجزاء المطولة من القصة قد تفسر من الباحثين على أنها سوء فهم للبرنامج المتضمن على القصة، ووجد رولانديلي وزملاؤه أن التنبيه السمعي يعتبر مهمًا مستقلاً عن التنبيه البصري، كما أن الأطفال

الأكبر سنًا أكثر كفاءة فى المعالجة المعرفية لما يسمعونه من التليفزيون وكذا فهمًا له، إلا أن كلا من الأطفال الأصغر والأكبر كان أداؤهم أفضل على القصص من حيث الانتباه إليها وفهمها، ويقول رولانديلى وزملاؤه (١٩٩١) إن الانتباه السمعى يمكن أن يساعد بمفرده- وأيضًا متفاعلاً مع الانتباه البصرى- على فهم الأطفال للبرنامج التليفزيونى وأيضًا على معالجة المعلومات الصادرة عنه.

ويرجع عدم الاتساق فى نتائج الدراسات المتعلقة بالقدرات النسبية للأطفال على الانتباه نحو التليفزيون بأسماعهم أو أبصارهم وفهم المعلومات الصادرة منه ، إنما يرجع إلى اختلاف درجة صعوبة هذه المعلومات ، فقد تكون المعلومات التى يتلقاها الطفل من التليفزيون من البساطة بحيث يسهل عليه تذكرها، وربما تكون المشاهد وتسلسلها على درجة من التعقيد والصعوبة بالنسبة للطفل بحيث لا يمكنه استخلاص معنى لها (هوفنر وزملاؤه ١٩٨٨) كما أن الأطفال الصغار تنقصهم المهارات اللغوية الكافية لوصف المشاهد المعقدة، ونظرًا إلى أن بعض الافلام والبرامج التليفزيونية المقدمة للأطفال قد يغلب عليها المغامرات الحركية وتتسم بقلة الكلام أو الحوار، فإن الاطفال الصغار يجدون صعوبة فى تفسير محتواها، وعلاوة على ذلك فقد يتذكرون هذه البرامج دون القدرة على أن يستخرجوا منها المعانى المركبة ، وقد تنقص الأطفال الصغار أيضا مهارات اللغة التى تكفى لوصف المعنى الذى يستخرجونه من المعلومات البصرية المعقدة.

الخصائص الشكلية للمشاهد التليفزيونية :

إن مستويات الفهم عند الأطفال لا ترجع فقط إلى عمر الطفل ودرجة نضجه ومستوى نموه وإنما تتوقف أيضًا على خصائص معينة موجودة فى محتوى البرنامج التليفزيونى، ومن هذه الخصائص هو معدل سرعة المشاهد التليفزيونية والتى قد لا تؤثر فقط على درجة انتباه الطفل للبرنامج التليفزيونى وإنما أيضًا على فهمه له،

وقد وجد رايت وزملاؤه (١٩٨٤) أن سرعة عرض المشاهد التليفزيونية أكثر إعاقة لفهم الطفل من المشاهد البطيئة ؛ لأن الأولى تحول دون اكتمال المعنى فى عقل الطفل. وبالإضافة إلى ذلك فإن تكوين البرنامج أيضًا له أهمية فى فهم الطفل، فهناك برامج تجذب انتباه الأطفال وأخرى ليست كذلك، فالقصص سهلة الفهم بالنسبة للأطفال والتى يستمر عرضها فترة طويلة نسبيًا قد تكون أكثر جذبًا لانتباههم مثلاً مما لو عرض عليهم مضمون صحيفة ما ولم يستمر هذا العرض إلا لفترة قصيرة (رايت وزملاؤه ١٩٨٤).

وقد اقترح هايس وكيلى Hayes & Kelly (١٩٨٤) أن الخصائص الشكلية للراديو أو التليفزيون مثل آثار الصوت وتغير نبراته ـ وأيضًا تغير الأشكال نتيجة لاقتراب الكاميرات التليفزيونية وابتعادها عن الاشياء المطلوب تصويرها ـ يمكن أن يساعد على إيضاح المعنى للطفل ويؤثر على انتباهه فى جوانب معينة، فإذا كانت واضحة متسقه ساعدت على انتباه الطفل وفهمه وأيضًا على تذكره لما شاهده، إما إذا ما كانت التغيرات أو النقلات لاتتم بين معالم بارزة من مشهد لآخر أثر ذلك سلبيًا على درجة فهم الطفل للمشاهد التليفزيونية ، وفى الحالتين عادة مايركز الأطفال الأصغر اهتمامهم على جوانب معينة من هذه المشاهد على أساس قدراتهم المعرفية وخبراتهم وإلى المدى الذى يتجاهلون فيه جوانب أخرى من المشاهد التليفزيونية لايلتفتون إليها يكون فهمهم مشوهًا ومحدودًا.

واقعيـة المحتـوى :

تقترح كثير من المقالات العلمية أن الواقعية فى محتوى البرامج التليفزيونية والقدرة على التمييز بين الواقع والخيال تعد عوامل مهمة فى فهم الأطفال للمعلومات التليفزيونية وأيضًا فى تأثير التليفزيون عليهم، ويجد الأطفال الصغار صعوبة فى التمييز بين محتوى التليفزيون ومايجدونه فى العالم الخارجى، وهم يبالغون فى التعميم، فكل مايرونه هو واقعى وحقيقى، فهم يعتقدون أن مايشاهدونه فى التليفزيون يمثل

الحياة الواقعية (بوتر Potter ١٩٨٦، ١٩٨٨) فقد اتضح مثلاً فى دراسة (ڤان إڤرا Van Evra ١٩٨٤) على تلاميذ الصف الأول أنهم لايرون أن مشاهد التليفزيون ليست شيئًا منفصلاً عن العالم الخارجي، وكان يبدو أنهم يتمركزون حول نواتهم بدرجة كبيرة، فما يحدث في عائلاتهم هو الذى يحدث أيضًا فى كل العائلات الأخرى، وهو أيضًا الموجود فى الحياة الواقعية وفى التليفزيون.

ويوجد عدم اتفاق فى المقالات العلمية حول السن التى يمكن فيها للأطفال التمييز بين الأشياء أو الأحداث الواقعية والخيالية، ولكن اتضح عمومًا أن هناك علاقة سالبة بين السن والواقعية المدركة لدى تلاميذ المدراس الابتدائية (روبين ١٩٨٦)، فكلما ازداد سن الطفل قل اعتباره للمشاهد التليفزيونية الممثلة حقائق واقعه.

وينمى الأطفال بالفعل إمكانية التمييز بين تظاهر الآخرين على أداء شىء ما وأدائهم الفعلى له دون تصنع وذلك قبل تنمية قدراتهم على التمييز بين الشىء الممثل والحقيقى، وتنمو قدرات الأطفال على هذا التميز الأخير ابتداء من سن ٤ و ٥ سنوات، أى على التمييز بين الشىء المظهرى والواقعى، أما قبل هذه السن فهم يعتقدون أن كل مايرونه هو واقعى سواء كان من التليفزيون أو غيره ، وعلى هذا فالأشخاص أو الكائنات الحية التى تبدو مشوهة غريبة فى شكلها يمكن أن تُثير الخوف في أطفال ما قبل المدرسة، على أساس أن مظهرها مخيف بصرف النظر عما قد تقدم عليه من سلوك ، بينما الأطفال الأكبر سنًا الذين هم أكثر قدرة على التمييز بين ما يمكن أو لايمكن أن يقع، فهم أكثر خوفًا من الأشياء التى يمكن أن تحدث بالفعل بصرف النظر عن مظهرها أو شكلها (كانتور وسباركس Cantor & Sparks ، ١٩٨٤) وعلى هذا فنحن نتوقع أن الأطفال الأصغر سنًا أكثر خوفًا من الأشباح والمردة والمخلوقات الأخرى الخيالية التى يشاهدونها فى التليفزيون ، أما الأطفال الأكبر سنًا فهم يخافون من احداث كالخطف والسطو وغير ذلك عندما يدركون أنها أكثر احتمالاً فى الوقوع حتى ولو كان مرتكبوها يؤدونها فى هدوء ورقه أو يغلب على شكلهم الوسامة ، هذا ونظرًا لأن كثيرًا من الأطفال يعتقدون أن مايشاهدونه فى التليفزيون هو حقيقى وواقعى فإن الصعوبة التى يجدها صغار الأطفال فى التمييز بين المعلومات الواقعية

والخيالية إنما تسبب لهم تشويهًا أكثر وسوء فهم للمشاهد التليفزيونية ، فعندما عرضت هجمات الحادى عشر من سبتمبر بالتليفزيون لفتت انتباه الأطفال الصغار ؛ بسبب خصائصها الشكلية البارزة، إلا أنها لم تكن مفهومة منهم لصعوبة تمييزهم بين الواقع والخيال ، وتؤدى مثل هذه الصعوبة إلى عدم قدرتهم على فهم الكثير من المعلومات التى يستقبلونها من التليفزيون، والفهم كالانتباه يتأثر بالخبرات والمعارف السابقة التى يحملها الطفل معه إلى موقف المشاهدة.

مشكلات طرائق البحث العلمى :

ظهر بعض الضعف فى البحوث العلمية بسبب عدم الدقة فى نتائج الدراسات السابقة، فهناك مثلاً التمييز بين الفهم اللغوى والقدرة اللغوية على التعبير، فكان بعض الباحثين لايراعون هذا التمييز، وقد يفهم الطفل الصغير شيئًا ما إلا أنه لا يستطيع التعبير عنه ، وكثير من الباحثين كان يعزو ضعف أداء الأطفال الصغار فى الأعمال أوالمقاييس إلى عدم قدراتهم على الفهم بدلاً من إرجاعها إلى السبب الحقيقى وهو عدم القدرة على التعبير، أى أنهم كانوا يفهمون ما يشاهدونه ، ولكنهم لا يستطيعون التعبير عن ذلك ، أو بسبب أخر هو عدم القدرة على تذكرهم للبرامج الطويلة أو لبعض أجزاء رئيسية منها ، وقد اكتشف بنجرى وزملاؤه (١٩٨٤) هذا النقص فى الدراسات السابقة بوضوح عندما استخدموا مشاهد (أو مثيرات) قصيرة ومبسطة للأطفال الصغار ، كما ابتدعوا لهم أيضًا وسائل سهلة للتعبير عما فهموه ، فقد عرضوا فى دراستهم برنامجًا تليفزيونيًا مدته ٨ دقائق على مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات، وكانت مشاهدة عبارة عن قصة شخصياتها من الدُمى أو اللعب تؤدى أدوارًا فى ترتيب معين، ثم أحضر الباحثون لعبًا مماثلة وطلبوا من الأطفال ترتيبها طبقـا لما رأوه فى المشهد، وذلك دون الاعتماد على إجابات لفظية للأطفال ، هذا وبمقارنة أداء الأطفال فى هذه الدراسة بأداء الراشدين اتضح أنه أقل بكثير من حيث الدقة، إلا أنه لم يختلف كثيرًا من حيث نوعه ومعناه.

الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة Retention

إذا كان من المهم التحقق بالتجربة والدراسة عن العوامل أو المتغيرات التى تؤثر على انتباه الطفل وفهمه لمحتوى البرامج التليفزيونية ، فإنه من الأهم التعرف أيضاً على العوامل المؤدية إلى حفظ هذا المحتوى ؛ لأنه لا قيمة لما لا يتذكره الطفل - وبخاصة على المدى الطويل - لما قد شاهده من برامج ، إلا أن تمييز العوامل البارزة المساعدة على هذا الحفظ ليس سهلاً كما يبدو من أول وهلة ، والحفظ لايرتبط فقط بعمر الطفل ومستوى نموه المعرفي وإنما أيضاً بخصائص موجودة فى المعلومات التى يتلقاها من التليفزيون، وكذا التفاعل بين العديد من العوامل، هذا إلى جانب أن وسائل قياس الحفظ عند الطفل قد تختلف من دراسة لأخرى.

المتغيرات الوسطية

لازالت العوامل الوسطية والعمليات العقلية المتداخله فى تذكر الطفل للمعلومات الصادرة عن التليفزيون مصدراً لبعض الجدل بين الباحثين، وقد اعتبر بعض الباحثين (ريفيس وثورسون Reeves & Thorson ١٩٨٦) أن الذاكرة تتوسط بين عمليات الإنتباه والجهد العقلى، وتحدد هذه العمليات بواسطة كلا من نوع المعلومات التى يتلقاها المخ واسلوب معالجته لهذه المعلومات.

الخصائص الشكلية للمشاهد التليفريونية :

إن الخصائص الشكلية للمعلومات التى يستقبلها الطفل من المشاهد التليفزيونية مثل سرعتها واستمراريتها تؤثر أيضًا فى عمليات تذكره لهذه المعلومات، فالمشاهد الأقل سرعة وأكثر استمرارية يتذكرها الطفل على نحو أفضل من المشاهد الأسرع (رايت وزملاؤه ١٩٨٤)، ولأن الاستمرارية العالية أكثر ارتباطًا بحسن التذكر فمن الأفضل إذا للأطفال الصغار الذين يعانون ضعفًا فى تذكر المشاهد التليفزيونية أن

تقــل سرعتها أمـامـهم أى تزيد مدة عرضها أو استمراريتها ، وقد اقتـرح سنجر وسنجـر Singer and Singer (١٩٨٣) إن السـرعـة الكبـيـرة فى عـرض المشـاهد التليفزيونيـة يمكن أن تقلل من فـُرص تـخزين الطفل للمعلومات فى ذاكرته إلى الحد الأدنى وكذا استرجاعه لها، وحتى الأجزاء البارزة منها بالرغم من أن بروز المعلومات يساعد على استرجاعها بطريقة إيجابية (كيلر مان Kellermann ١٩٨٥).

وقد وجد كامبل ورايت وهستن Campell , Wright & Huston (١٩٨٧) أن أطفال الروضـة يمكنهم تذكر المعلومـات السـهلة المتضـمنة فى برنامج تليـفزيونى أفضل من المعلومات الصعبة، هذا مع وجود بعض تغيرات حقيقية فى الانتباه راجعة إلى اختلاف مستـويات الصـعوبة، وكـان المشـاركون فى هذه الدراسة يتكونون من مـجمـوعتين : أحداهمـا من الأطفـال والأخـرى من الراشـدين، وقـد عـرض على كل منهـا برامج تليفزيونية تضمنت مستويات ثلاثة من الصعوبة، وقد استنتج الباحثون أن الخصائص الشكلية للبرامج المعروضـة ومنهـا درجة الصـعوبة يمكن أن تؤثر على مـعالجة الفرد للمعلومات التى يتلقاها منها بصرف النظر عن محتواها (أى مضـمونها)، كما أنها تؤثـر أيضًا على درجة إعجاب الفرد وفهمه لما يشـاهده مما يؤثر بدوره على تـخزينه للمعلومات واسترجاعها.

الفروق فى النمو : يعتبر مستوى نمو الطفل مقرراً مهمًا لتحديد الفروق بين الأطفال فى العمليات المعرفية وبخاصة تلك الخاصة بالانتباه نحو المشاهد التليفزيونية وفهمها وتذكرها، ويساعد الترميز اللفظى verbal encoding للمدخلات السمعية على أفضل تذكر لها من الطفل، فإيضـاح المشاهد التليفزيونيـة باللغـة أو النطق اللفظى لمعناها يساعد على فهمها واحتفاظ الطفل بها فى ذاكرته واستدعائه لها، إلا أن مثل هذا الترميز هو مهارة معرفية ترتبط إلى حد كبير بسن الطفل، وهى ليست فى مقدور الأطفال الصغار، حيث إنهم عادة مايعتمدون كثيراً على المدخلات البصرية أى على مايشـاهدونه فقط ، لذا فإنهم يظهرون ضعفًا كبيراً فى استدعائهم أو تذكرهم للمعلومات المسموعة.

وعندما قدمت في إحدى الدراسات لطلاب الصف الرابع والسادس من مرحلة التعليم الأساسي (والما فان در مولين وفان در فورت Walma Van der Molen & Van der Voort ٢٠٠٠) أخباراً في أربعة أشكال: عن طريق التليفزيون ومطبوعة فقط ومطبوعة وموضحة بالصور ومسموعة كان الطلاب أكثر تذكراً للأخبار المذاعة بالتليفزيون عن سائر الأشكال الأخرى، وتؤيد هذه النتائج تبعًا لرأى والما فان در مولين وڤان در ڤورت فرض التشفير الثنائى الذى يفيد بأن الصور أو المشاهد التليفزيونية الوفيرة تساعد الذاكرة وبالتالى تؤدى إلى تذكر أفضل، ويعد هذا مهمًا فى عرض بعض الأخبار، ومن الأمثلة الموضحة لذلك تكرار عرض هجمات ٩/١١ مئات المرات، وربما يُساء فهم هذا التكرار أو يحور بواسطة الأطفال الصغار إلا أن الصور العقلية الناتجة عنه يتم تذكرها لفترة طويلة.

والمتعلمون الناشطون يعالجون المعلومات التليفزيونية بطريقة سلسلة متكاملة تتضمن تمييزاً بصرياً وتشفيراً لفظياً، وتزداد قدرات الأطفال الأكبر سنًا على هذه المعالجة والتشفير والتذكر ، وقد توصل ميدوكروفت وريفيس Meadowcroft & Reeves (١٩٨٩) إلى أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٥ إلى ٨ سنوات ممن لديهم المهارة على تفهم مضمون القصة وإدراك معناها الكلى - أى ككل متكامل وليس كأجزاء متناثرة لكل منها معنى مستقل وهو مايميز أطفال ماقبل هذه السن - هؤلاء الأطفال أظهروا جهداً أقل من الأطفال الأصغر فى المعالجة المعرفية للمعلومات، وتذكروا أفضل لمضمون القصة ومغزاها، وكذا تآزراً بين الانتباه والذاكرة ، ووجد بينتجيس وڤان در فورت Beentjes and Van der Voort (١٩٩٣) أن القصص التى تعرض فى التليفزيون تؤدى إلى تعلم أكثر فاعلية مما هو مطبوع منها، وقد اتضح أن الأطفال يمكنهم الاستدعاء الفورى لهذين النوعين من القصص بدرجة واحدة عندما طلب منهم ذلك، ولكن باختبار قدرات الأطفال على حفظ هذين النوعين من القصص لفترات طويلة اتضح أنهم يحفظون القصص التليفزيونية أفضل من القصص المطبوعة.

وقد لاحظ ون Winn (١٩٨٥) هذا الاختلاف الكبير بين الأطفال والراشدين فى إدراك وتفسير الكثير من المشاهد التليفزيونية[١]، فالراشدون لديهم العديد من الخبرات والخيالات والعلاقات يفهمون فى ضوئها ما يشاهدونه فى التليفزيون، وقد يشبعون نتيجة لهذه المشاهد ـ وفيما يرونه من قصص ومسلسلات ـ بعض حاجاتهم إشباعًا خياليًا ، أما خبرات الأطفال الصغار فهى محدودة ، ومشاهدة التليفزيون تمثل بالنسبة لهم نشاطًا أساسيًا ، وخبراتهم الواقعية قد تثير فيهم تذكر ما قد شاهدوه فى التليفزيون، أى ربما يحاولون تفسير هذه الخبرات فى ضوء ما شاهدوه من برامج تليفزيونية وذلك على العكس من الراشدين فهم يفسرون ما يشاهدونه من برامج تليفزيونية فى ضوء خبراتهم الواقعية.

التعرف فى مقابل الاستدعاء : Recognition Versus Recall

إن القول بأن الأطفال الصغار يتذكرون قليلاً مما يشاهدونه من التليفزيون يعتمد إلى حد ما على المقاييس المستخدمة ، لقياس أو تقدير درجة التذكر أو الحفظ عند هؤلاء الأطفال ، وعملية التذكر تعتبر من العمليات العقلية المعقدة، حيث إنها تتضمن عدة عمليات عقلية كالحفظ والتعرف والاستدعاء أو الاسترجاع ، والحفظ هو العملية التى تثبت بها الخبرات الراهنة التى يمر بها الفرد أويشاهدها والتى يمكن استرجاعها إما فى صورة تعرف أو صورة استدعاء ، والتعرف هو مطابقة ما هو موجود فى العالم الخارجى لما هو موجود فى ذاكرة الإنسان، أما الاسترجاع فهو عبارة عن جهد عقلى يبذله الإنسان ؛ لاستعداره خبرات سبق أن تعلمها أو شاهدها؛ والتعرف يبدأ إذا من المثير المتعرف عليه[٢]، وعادة ما يكون التعرف أسهل من الاسترجاع ؛ لأنه يقوم على

(١) من المعروف أن الإدراك حسيًا كان أم اجتماعيًا يتأثر كثيرًا بخبرات الفرد السابقة، فالطفل الصغير مثلاً الذى عمره ثلاث سنوات عندما يشاهد السيارات المارة فى شارع ما من مكان بعيدًا أو من على ارتفاع شاهق، يعتقد انها سيارات صغيرة وانها لا يمكن أن تكون بأحجامها الحقيقية أو انه قد يصر على أنها لعب ، لأن خبراته الخاصة بثبات الحجم لم تتطور بعد كالشخص الراشد بحيث يستطيع النظر إليها من هذه الزاوية الجديدة، وهكذا بالنسبة للكثير من الظواهر الأخرى التى ندركها .

(٢) كتعرف الطفل على شىء ما كان قد فقد منه. (المترجم)

التمييز بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف لدى الفرد، وقد لا يحتاج إلى جهد عقلى كالاسترجاع، لهذا فقد اتضح أن الأطفال الصغار يكون أداؤهم عادة أفضل على مهام التعرف منها على مهام الاستدعاء، وقد أقر كثير من الباحثين أن الأطفال الأكبر سنًا يكون أداؤهم أفضل من الأصغر سنًا على مقاييس الاستدعاء ، وعندما استخدم هايس وكيلى Hayes and Kelly (١٩٨٤) مقاييس التعرف البصرى فى مقابل الاستدعاء البصرى لقياس التذكر البصرى لما شاهده الأطفال فى برنامج تليفزيونى وجدا أن أداؤهم أفضل على مقاييس التعرف.

وقد اتضح أن الأطفال الصغار أقل من الأطفال الكبار قدرة على التشفير اللفظى للمعلومات وهم بالتالى لا يستطيعون التعبير عما شاهدوه فى التليفزيون ولكن قدراتهم أفضل على التعرف عليه، ولذلك فإنه ينبغى توخى الحرص فى تقييم الدراسات المنصبة على هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بفهمهم أو تذكرهم للبرامج التليفزيونية، وعند عقد المقارنات بين نتائج هذه الدراسات ينبغى الاهتمام بالسن والمقاييس المستخدمة فيها وبخاصة مع الأطفال الصغار، فربما تستخدم بعض الدراسات مقياسًا؛ لاسترجاع ما يتذكره الطفل من برنامج تليفزيونى وبالتالى لا يوثق فى نتائجها كتلك الدراسات التى تستخدم مقاييس للتعرف البصرى على ما شاهده الطفل، وأخيرًا فقد لاحظ كالنجسفورد Cullingsford (١٩٨٤) أن الاستدعاء هو أمر إرادى أما التمييز فهو ليس كذلك، وهو يقول إن الاطفال لا يستطيعون إلا استدعاء معلومات قليلة فقط من التليفزيون، ولكن يمكنهم التعرف على الكثير من المعلومات فيه لأن مشاهده متكررة كثيرًا كما أنها مألوفة.

الدافعية للمشاهدة Motivation for Viewing

وجود دافع أو عدد من الدوافع لمشاهدة التليفزيون يؤثر كذلك على استدعاء الطفل أو تذكره لما قد شاهده (كيلر مان Kellermann ١٩٨٥) على أن هناك الكثير من

العوامل التى يمكن أن تحدد العلاقة بين مشاهدة التليفزيون والدوافع التى توجه الفرد نحو هذه المشاهدة، ومن هذه العوامل نوع الدافع نحو المشاهدة وأهميته، وتبعًا لرأى كيللرمان فإن مشاهدة التليفزيون بغرض الاسترخاء يؤدى إلى أنشطة عقلية عند الفرد تختلف عن تلك الأنشطة التى تدفعه نحو المشاهدة؛ كى يبحث عن معلومات خاصة تهمه من التليفزيون، كما أن هناك أطفالاً يشاهدون برامج تليفزيونية مع شعورهم بعدم أهميتها وقد لايتذكرون شيئًا منها، وآخرين يهتمون ببرامج معينة، وقد يسرهم استرجاع فقرات منها، وقد تلاحظ بوجه عام أن مقدار مايتذكره الطفل من البرامج يرتبط إلى حد ما ارتباطًا عكسيًا بمقدار المشاهدة، فكلما ازدادت فترة المشاهدة قل انتباه الطفل لما يشاهده ولم يحاول أن يسترجعه، وعلاوة على ذلك لاحظ كيلرمان أن الدافعية تتفاعل مع الانتباه؛ لتحديد أى من الرسائل يستقبلها الفرد، والرسالة هى عبارة عن مشهد تليفزيونى أو أكثر، وتكوين هذه الرسائل يحدد كيف تشفر المعلومات وتسترجع (كليرمان ١٩٨٥).

الجوانب اللغوية والمحسوسة

تشير البحوث إلى أنه ليست فقط المشاهد التليفزيونية بما لها من خصائص شكلية معينة هى التى تؤثر على انتباه الأطفال وفهمهم لها، ولكن عملية التشفير اللفظى والتخزين هما أيضًا ضروريتان من أجل المعالجة الصحيحة للمعلومات المستقبلة من التليفزيون وإمكانية استدعائها، هذا وأخذ الخصائص البصرية والسمعية فى الاعتبار يساعد بدقة على تحديد أساليب الأطفال فى هذه المعالجة.

ويمكن تفصيل الجوانب السمعية والبصرية للمثيرات التليفزيونية بطريقة أكثر دقة، ومثال هذا تقسيمها على أساس خصائصهما اللغوية أو التتابعية بالمقارنة بصفاتهما المحسوسة والمكانية holistic and spatial، والمصطلحات اللغوية أو التتابعية تضم فى استخدامها المثيرات الموضوعية الإخبارية حيث تعتمد هذه المثيرات بدرجة كبيرة على التشفير اللفظى والتفكير المنطقى أو الاستدلالى ، والذى تجرى معالجته المعرفية فى

الجزء الأيسر من النصفين الكرويين بالمخ، ويمكن أن تستخدم المصطلحات الخاصة بالأشياء المحسوسة أو المكانية ؛ كي تشير إلى المثيرات التي لا يمكن تشفيرها لفظيًا وتعتبر إلى حد ما كليات wholes، وهي تعتمد على الصور العقلية والحالات المزاجية والانطباعات أكثر من اعتمادها على المعلومات، وتتم معالجة المعلومات الخاصة بها بدرجة كبيرة في الجانب الأيمن من النصفين الكرويين بالمخ، وعلى هذا يمكننا توسيع نطاق معلوماتنا ؛ كي نفهم خبرة الأطفال التليفزيونية بوضع هذا التقسيم لمجموعات المثيرات المستقبلة بصفة عامة من البرامج كالآتي: مثيرات بصرية – لغوية، وبصرية – محسوسة، وسمعية – لغوية، وسمعية – محسوسة.

ويساعد هذا التقسيم على إيضاح أسباب ما يبدو من تناقض في نتائج الدراسات التي تم مناقشتها سابقًا، علاوة على ذلك فإن الخصائص اللغوية والمحسوسة للمثيرات تتفاعل مع سن المشاهد وجنسه ومستواه المعرفي وخبرته، وكل هذا ضروري كي نفهم خبرة الأطفال التليفزيونية فيما يتعلق بخصائص المثيرات المستقبلة من التليفزيون، وقد ركزت معظم البحوث أما على دور الفرد في معالجة المعلومات المستقبلة كالتمييز البصري أو التشفير اللفظي، أو على خصائص هذه المعلومات لغوية كانت أم محسوسة.

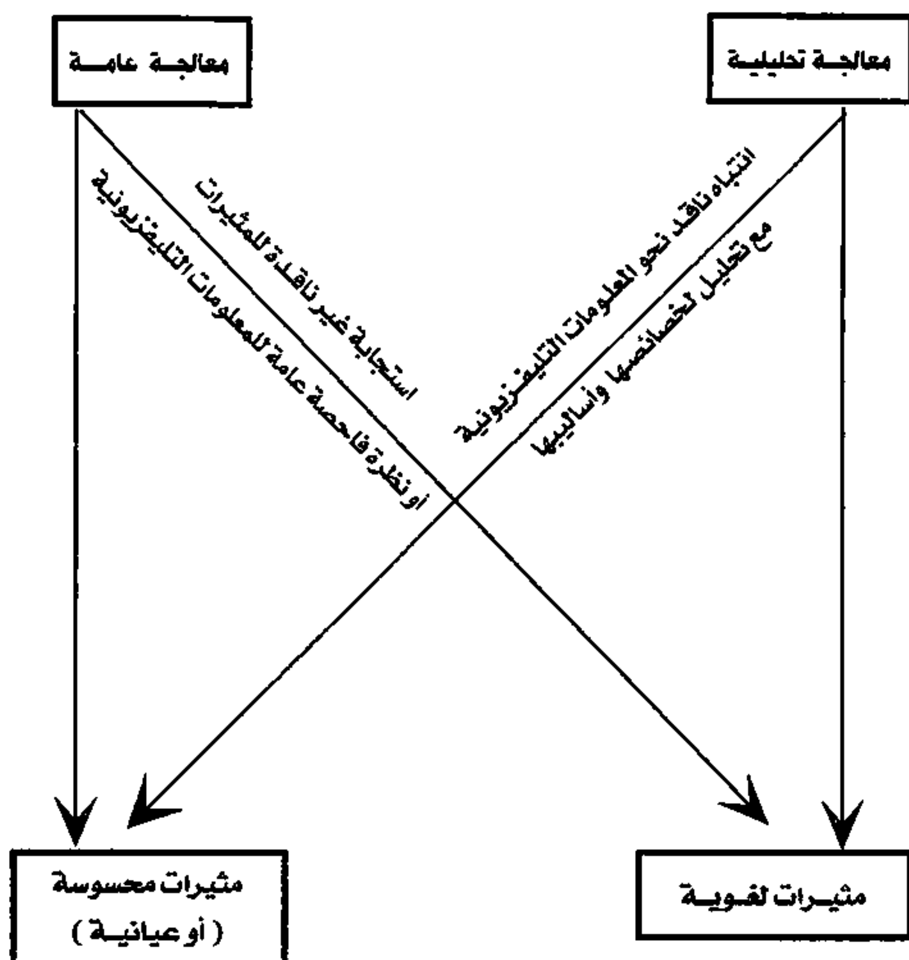
علاوة على ذلك فإن المعالجة التحليلية أو التتابعية للمعلومات هي أكثر شيوعًا مع المثيرات المشفرة لفظيًا، والمعالجة العامة أو العيانية هي الأكثر استخدامًا مع المثيرات البارزة أو المحسوسة، إلا أن كل نوع من المعالجات قابل أيضًا للاستخدام مع المثيرات الأخرى، فيمكن استخدام التحليل الناقد مثلاً في بعض الأحيان للمثيرات البارزة أو المحسوسة، وهذه الاختلافات في المعالجات موضحة في الشكل (٢).

التفاعلات الخاصة بمعالجة المثيرات :

وعلى هذا يبدو أن هناك موضوعين متوازيين في هذا الصدد يتعلقان بفهم الأطفال للتليفزيون وتأثيره عليهم، يركز أحدهما على مضمون أو محتوى التليفزيون

والأخر على خصائص عملية معالجة المشاهد الطفل للمعلومات التى يتلقاها منه. وهنا يمكن التمييز أولاً بين الخصائص اللغوية والمحسوسة للمدخلات التى يستقبلها الطفل من التليفزيون بأنواعها البصرية والسمعية ، وثانيًا هناك تمييز آخر بين عمليتين إحداهما تحليلية والأخرى مجملة أو كلية لهذه المدخلات المستقبلة، والتمييز الأول خاص بالمثيرات أو التنبيهات الصادرة من التليفزيون على شكل معلومات يستقبلها الطفل، أما الثانى فهو متعلق بعملية معالجة هذه المعلومات المستقبلة من التليفزيون.

ويؤدى تفاعل التنبيهات التليفزيونية بخصائصها المتنوعة مع أنماط عمليات المعالجة المعرفية للاطفال إلى أربع قوائم عريضة من النشاط المعرفى هى : بصرى - محسوس (مشاهدة كثير من البروز فى البرامج التليفزيونية) وبصرى - تحليلى أو متتالى (كما هو فى القراءة لما هو مكتوب على شاشة التليفزيون أحيانًا) أو سمعى - محسوس (الانتباه إلى ما هو بارز سمع من الأصوات الصادرة من التليفزيون، أو سمعى - تحليلى أو متتالى (الاستماع إلى التقديمات اللفظية والإيضاحات والحوار) وهذه القوائم موضحة فى الشكل.



شكل (٢) تفاعلات أساليب المعالجة المعرفية وأنماط المثيرات ، حيث يمكن للأطفال الأكبر سناً والأكثر نضجاً استخدام كل انواع المعالجات ، اما الأطفال الأصغر فهم يعتمدون بدرجة كبيرة على المعالجات المحسوسة لأى بيانات يستقبلونها ، ومع هذا فقد تختلف أساليب المعالجات تبعاً لاختلاف أوقات المشاهدة وطبيعة المعلومات التي يستقبلها الطفل .

وبالرغم من أن هذا الوصف مبسط أكثر من اللازم إلا أنه يساعد على فهم خبرات الاطفال عن التليفزيون إلى جانب إيضاحة للكثير من أسباب النتائج المعقدة والمثيرة والمتعارضة أحيانًا مع الدراسات السابقة.

وتمييز أنماط المثيرات البصرية أو السمعية (لغوية فى مقابل محسوسة أو عيانية) أو أنماط التحليل المطلوب من الطفل بما فى ذلك الفروق فى عمليات المعالجة (تحليلية أو عامة) أو المستويات فى القدرة على هذا التحليل بواسطة الذكور أو الإناث أو المجموعات العمرية المختلفة لم يتحدد بعد، فالأطفال الصغار مثلاً يمكنهم المعالجة المعرفية الأفضل للجوانب المحسوسة لكل من المعلومات البصرية والسمعية.

وترجع عدم كفاءة العمليات المعرفية المحسوسة المستخدمة بمعرفة الأطفال الصغار لفهم محتوى المشاهد التليفزيونية إلى طبيعة هذه المشاهد إلى حد ما كبير، فهى تتطلب منهم نظرات فاحصة سريعة أقل تعمقًا وتحليلاً للمحتوى بسبب سرعة عرض المشاهد وتغييرها، وتزايد قدرات الأطفال الكبار على استخدام التشفير اللفظى والاساليب التحليلية للمعلومات المعرفية يعنى أنهم يوجهون انتباهًا أقل ومع هذا يتوصلون إلى معنى اكبر مما يشاهدونه من الأطفال الأصغر الذين يبذلون جهداً كبيراً فى محاولاتهم للانتباه والفهم، فالأطفال الأكبر أكثر كفاءة فى المشاهدة.

والأطفال الأصغر أقل قدرة على تمييز المعلومات المناسبة عن غير المناسبة، وهم كذلك أقل قدرة على معالجة المعلومات التى يشاهدونها، وعندما يواجهون بمثيرات سمعية لا يستطيعون عادة تشفيرها لفظيًا؛ لأن مهاراتهم اللغوية غير نامية، فهم غير قادرين على فهم وتخزين المعلومات المتضمنة فى قصص الراشدين ومحادثاتهم اللغوية، وكل مايستطيعون فهمه منها هو أنغامها ونوعية أصواتها، أى المعلومات المحسوسة العيانية منها فقط.

ويمكن أن نستنتج إذًا ان الأطفال الصغار يفهمون التمثيليات أو الأفلام السينمائية الموجهة إلى الراشدين بأسلوب خاص يشوه من معناها، فهم لايفهمونها

مثلاً كما يفهمون أفلام الكارتون بسبب قدراتهم المعرفية المحدودة، فتمثيليات الكبار مثلاً تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة والمعاني المجردة، وليست مثل أفلام الكارتون التى تعتمد على الخصائص [1] البارزة salient features التى تعتبر دعامة أساسية فى هذه الأفلام.

وبالرغم من أن محتوى هذه البرامج مختلف جداً فإن الشكل الذى يقدم هذا المحتوى أوالمضمون يتنوع أيضًا بدرجة ملحوظة، ويؤثر بالتالى على قابلية الأطفال لفهمه ومن ثم على تفضيلاتهم للمشاهدة ومستوى انتباههم. وهذا التصور للتفاعل بين خصائص اثاره المعينة واستراتيجيات المعالجة المعرفية لها يثير بعض التساؤلات والاحتمالات، فالفهم الجزئى للقصص [2] أو الأحداث والذى يعزى إلى صعوبة فهم الأطفال الصغار المتكامل لها يمكن تعليله مثلاً بصعوبة جمعهم بين المكونات اللغوية والمحسوسة من المعلومات، وعلاوة على ذلك يتأثر الطفل فى إدراكه وفهمه لما يشاهده بسنه وجنسه وأيضًا بمضمون أو محتوى البرنامج المشاهد.

وتتفاعل أيضًا الفروق فى المعالجة التحليلية والمحسوسة مع الأسلوب المعرفى للطفل، وتبعًا لرأى سميث وكيميلر نيلسون Smith and Kemeler Nelson (١٩٨٨) ترتبط المعالجة التحليلية بالعمليات المعرفية المسيطر عليها بواسطة الطفل والقائمة على جهده بينما تعتمد معالجة المعلومات المحسوسة على التلقائية، ويمكن التساؤل عما إذا كانت توجد فروق بين معالجة الأطفال الأسوياء للمعلومات التليفزيونية والمعلومات المطبوعة (أى المقروءة)، فإذا ما كان الأطفال يشعرون بأن المقروء هو صعب والمشاهد فى التليفزيون هى سهلة، فربما يساعدهم بعض التوجيه على بذل جهد أكبر؛ للاستفادة من برامج التليفزيون التعليمية.

(١) من حيث ما فيها مثلاً من حركات فجائية سريعة وأصوات عالية رنانة. (المترجم)

(٢) يفهم الطفل الصغير كل جزء من القصة وكأنه حدث كلي مستقل بذاته، ومع نموه يستطيع الربط بين أجزاء القصة (المترجم).

طريقة المعالجـــة		
	تحليليـــــة	محسوســـة
بصريـــة	(١) مثيرات لغوية ش(مثل: قراءة المكتوب فى المشاهد التليفزيونية).	(٢) مثيرات محسوسة (مثل: مشاهدة الرسوم المتحركة والتغيرات فى المشاهد).
سمعية	(٣) مثيرات لغوية (مثل: الاستماع إلى الشرح أو الحوار)	(٤) مثيرات محسوسة (مثل: الانتباه إلى القوافى والشعارات

شكل (٣) موضح فيه ملخص لانماط المثيرات وتفاعلاتها .

ملحوظة : يعتمد الأطفال الأصغر أساسًا على (٢)، (٤)، وقد يستخدم الأطفال الأكبر (١) ، (٣) بطريقة أكثر فاعلية كلما اكتسبوا خبرة فى المشاهدة ومع نمو قدراتهم المعرفية .

الفروق فى الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة Differences in Retention

وهناك سؤال أخر يلزم الإجابة عنه هو : كيف تتفاعل كل هذه العوامل مع مختلف مقاييس الذاكرة، فالمثيرات المحسوسة مثلاً – سمعية كانت أم بصرية – من المتوقع ان ترتبط بدرجة كبيرة بالتعرف، والموضوعات اللغوية أو التتابعية سواء قدمت بطريقة لغوية بصرية أو سمعية من المتوقع أن ترتبط بدرجة كبيرة بالاستدعاء، ولأن الموضوعات اللغوية أو التتابعية بصرية كانت أم سمعية تحتاج إلى أعلى مستوى من المعالجة المعرفية وتشفيرًا لفظيًا أكثر تركيزًا، فالاستدعاء أكثر ملائمة للأطفال الاكبر سنًا والأكثر قدرة على مثل هذا التشفير، وكانت درجات التعرف للأطفال الصغار الذين يعتمدون على الجوانب المحسوسة مما يشاهدونه فى التليفزيون أعلى من درجاتهم فى الاستدعاء ، وكان حفظهم للمثيرات المحسوسة أفضل من حفظهم للمعلومات اللغوية واللفظية سواء قدمت بصريًا أو سمعيًا.

وتشير معظم التقارير إلى أن الأداء الأحسن للأطفال الصغار على مقاييس التعرف بالمقارنة بمقاييس الاستدعاء يتعلق عادة بالمثيرات البصرية ويرجع إلى اعتمادهم عليها، فأطفال ما قبل المدرسة يتجاهلون فى الواقع قدرًا كبيرًا من الجوانب السمعية لما يشاهدونه؛ لأنها عادة ما تكون لغوية تقل فيها العوامل المحسوسة، وعندما يغلب على اللغة كمثيرات سمعية العيانية والبروز الحسي (مثال هذا السجع والقوافى) يميل حتى الأطفال الصغار جدا إلى الاحتفاظ بها فى ذاكراتهم وإظهار ذلك بتكرارها، والأطفال الأكبر الذين هم أكثر قدرة على التعامل مع اللغة يظهرون استدعاءً أكثر دقة لمثل هذه المثيرات.

وعلى هذا يتنوع مستوى حفظ المعلومات اللغوية التليفزيونية ليس فقط تبعًا لجنس الطفل وعمره الزمنى ونمط المقاييس المستخدمة لقياس التذكر، وإنما أيضًا تبعًا لطبيعة هذه المعلومات من حيث شمولها على جوانب محسوسة أو عيانية، وهى جوانب تُحسن فى اللغة وتُسهل من إمكانية حفظها فى الذاكرة حتى بالنسبة للأطفال الصغار، والتمييز بين انماط المثيرات السمعية والبصرية التى يتلقاها الطفل من التليفزيون وكذا الفروق فى المعالجات المعرفية يمكن أن يوضح لنا الأسس الموجودة فى المقالات العلمية عن الفروق بين تذكر المعلومات المقروءة فى الكتب وتلك المستقبلة من الفيلم السينمائى.

وبالإضافة إلى ذلك إذا ما ظهرت فروق فى السن والجنس فى استراتيچيات تشفير المعلومات وأساليب معالجتها ، فإن تأثير التليفزيون على المجموعات العمرية من الاطفال أو البنين والبنات سوف يختلف بدرجة كبيرة، فمعظم البنات يظهرن مثلاً اهتمامًا وشغفًا مبكرًا بمحاورات الكبار وسلوك التملق والمواقف الكوميدية أكثر من الأولاد، ومعظم الأولاد من جهة أخرى - وبخاصة الأصغر - من المتوقع أن يكونوا أكثر استجابة للمشاهد التليفزيونية التى تتسم بالخصائص الشكلية البارزة مثل أفلام الكارتون أو الرسوم المتحركة.

ملخـــــص

يتوقف نوع المعلومات التليفزيونية التى ينتبه إليها الأطفال بالفعل ويفهمونها ويختزنونها فى ذاكراتهم كمشاهدين للتليفزيون على التفاعل المعقد لعدد من العوامل، وتتضمن هذه العوامل مستوى نمو الطفل وخبراته السابقة مع التليفزيون واهتمامه ودافعيته نحو المشاهدة ونوع المشاهد التلفيزيونية التى يراها، وقد أساءت آراء قديمة من تقدير قدرة الأطفال على فهم المشاهد التليفزيونية ، حيث كان هذا التقدير يعتمد على مهارات الأطفال اللغوية المحدودة أو ضعف قدراتهم على الاستدعاء ، وتشير البحوث الأحدث إلى ان الأطفال الأصغر لديهم بعض الاستعداد لفهم الكثير من المعلومات التى يستقبلونها من التليفزيون إلا أن هذا الفهم غير كامل وكثيراً ما يكون محرفًا كما إنه عرضة للنسيان بدرجة كبيرة بالرغم من تذكرهم للمعلومات البصرية فترة طويلة.

والأطفال ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات التى يشاهدونها فى التليفزيون وإنما هم فى الأغلب مشاهدون ناشطون يعالجون هذه المعلومات معرفيًا وتزداد قدراتهم على فهمها مع نموهم، والأطفال الأكبر سنا أقل اعتماداً على الخصائص العيانية أو الملامح البارزة فى فهمهم للمشاهد التليفزيونية، وهم أكثر قدرة على التركيز على لب المعنى فيها، وأيضًا على التمييز بين ما هو واقعى وما هو خيالى فيها، وهم يستخدمون التشفير اللفظى verbal encoding لما يستقبلونه من معلومات تليفزيونية مما يزيد من إمكانيات فهمهم وتخزينهم لها فى ذاكراتهم، كما أنهم يستفيدون من خبراتهم السابقة ما أمكنهم ذلك لتفسير ما يشاهدونه فى التليفزيون.

ويمكن أن يُسَّهل التمييز اللغوى – المحسوس داخل نطاق المثيرات السمعية البصرية ومواقف التفاعل [1] من فهمنا لكيفية معالجات الأطفال المعرفية للمعلومات المستقبلة من التليفزيون كما يساعد على شرح وإيضاح بعض النتائج التى ظهرت فى

(١) كما هو موضح فى الأشكال (١)، (٢)، (٣) المعروضة سابقًا. (المترجم)

الدراسات السابقة، وقد لوحظ أن أفضل تعلم يمكن أن يأتى من تكامل سلس لكل من المعلومات السمعية والبصرية ومكوناتهما اللغوية والمحسوسة، ويمكن استخدام مثل هــذه التمييزات لإيضــاح الفــروق بين الأطفــال فى نمــو الانتباه والاسـتدعاء وبيان ما يفضلونه من برامج تليفزيونية وكذا الجوانب الأخرى لخبرات الطفل عن التليفزيون. كماتتفاعل أيضًا الفروق فى أسلوب المعالجة المعرفية مع خصائص المثيرات التليفزيونية المستقبلة مما ينتج عنها فروقًا بين الأطفال فى الفهم وتخزين المعلومات التليفزيونية فى الذاكرة ، ويستخدم أيضًا هذا المنظور كمصدر مثمر لفروض تستحق المزيد من الدراسة والبحث.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الأساليب التى تؤثر بها التغيرات فى قدرات الأطفال على معالجة المعلومات على مدى تأثرهم بالمعلومات التى يستقبلونها من التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى .

٢ - كيف تؤثر الفروق بين الجنسين على مدى شغف الأطفال واستجاباتهم لمختلف أنواع البرامج مثل : أفــلام الكارتون أو المواقف الكوميدية أو برامج الأخبار أو الإعلان ؟

٣ - صنف مختلف أنواع الإعــلانات إلى قوائم بصرية و سمعية ولغوية أو مجسمة ... وبين أى فئة منها لها أكبر الأثر على الأطفال خلال مستويات النمو المختلفة .

الفصل الرابع

اللغة والقراءة والتحصيل الدراسى

بالرغم من الدور الواضح الذى تلعبه اللغة فى فهم الطفل وحفظه لبعض ماقد يشاهده فى التليفزيون فإن هناك اختلافًا فى رأى الباحثين عن الدور الذى يلعبه التليفزيون فى النمو اللغوى عند الأطفال، فقد اقترح بعض الباحثين أن مشاهدة التليفزيون تعوق من نمو لغة الطفل، بينما ادعى أخرون أنها تحسن الآداء اللغوى عند الطفل.

وكانت الآثار المحتملة المعاكسة للمشاهدة المفرطة للتليفزيون على التحصيل الدراسى للأطفال وعلى رغبتهم فى القراءة وقدرتهم عليها مصدراً لقلق الأباء والمربين، وتشير الأدلة العلمية أن لهذا القلق بعض الأساس من الحقيقة، ولكن العلاقة بين مشاهدة التليفزيون واللغة والقراءة والتحصيل الدراسى عند الطفل ليست بسيطة أو مستقيمة، بمعنى أنه ليست كل مشاهدة للتليفزيون تؤدى إلى تدهور فى هذه القدرات عند الطفل، ولكن هناك الكثير من العومل أو المتغيرات التى تتفاعل مع بعضها البعض ؛ كى تؤدى إلى هذه النتائج التى ظهرت فى هذا المجال.

النمــــو اللــغــــوى

التليفزيون كعائق للنمو اللغوى

يعتمد اتهام التليفزيون بإعاقته للنمو اللغوى على القول إنه عادة ما يركز على الحركة والتتابع السريع للمشاهد ويعتمد على المثيرات البصرية والأشكال أكثر من

اعتماده على اللغة، كما أن هناك خصائص أخرى فى لغة التليفزيون لها أهميتها أيضاً فى إعاقة النمو اللغوى للأطفال، حيث لاحظ دوركين Doerken (١٩٨٣) مثلاً أن لغة التليفزيون تتضمن الكثير من التضارب والتناقض والجمل ذات المعنيين، كما أن اللغة العامية ولغة الشارع تعد جزءاً أساسياً لكثير من البرامج، هذا علاوه على أن بعض البرامج المعدة للأطفال قد تحد من قدرتهم على استخدام خبراتهم الخاصة على أفضل وجه بسبب سوء اختيار لغتها، فمثلاً تضيق استخدام الكلمات أو استعمال الكلمة لتشير إلى معنى واحد بدلاً من إيضاح كثير من المعانى التى تشير إليها الكلمة، إلى جانب الاعتماد على تناغم القوافى أو السجع فى اللغة يقلل من مقدرة الأطفال على التفكير العقلانى والاستدلال ولجوئهم إلى الاقتداء بهذا التناغم، هذا ويحتاج الطفل الصغير كى يتعلم الكلام ويفهم ما نقوله ويتكلمه إلى أن نتكلم معه ببطئ و وضوح وأن نكثر من الحديث معه ونشركه فى بعض الأعمال المصحوبة بالكلام؛ كي نساعده على أن يربط بين الكلمات أو الجمل التى يسمعها بما يقابلها فى الواقع من مدلولات ومسميات، وكل هذه فرص لتدريب الطفل على الكلام واستخدامات اللغة فى بداية تعلمه لها، وقد تحرمه مشاهدته هو أو أسرته للتليفزيون فترات طويلة من مثل هذا التدريب.

وترى ون Winn (١٩٨٥) أن مشاهدة الأطفال التليفزيون لسنوات تؤثر عكسياً على قدراتهم على تنمية مهاراتهم اللغوية التى يحتاج إليها المجتمع المثقف كالتركيز والقراءة الناقدة والكتابة بوضوح وكلها خصائص تميز اللغة كوسيلة للتعبير، وليست اللغة العامية هى التى تتدهور أو تعانى الكثير بسبب المشاهدة الكثيرة للتليفزيون.

التليفزيون كمسهل للنمو اللغوى

ومع هذا تعترض رايس Rice (١٩٨٣) على التصور الذى يفيد بأن التليفزيون يعوق من اكتساب الطفل للغة، وانطلقت فى دراساتها كى تظهر العلاقة بين الطفل كشخص يتعلم اللغة والطفل كمشاهد للتليفزيون، وكانت ترى ان أطفال ماقبل المدرسة يمكنهم تعلم كلمات اللغة بطريقة عرضية، وأن الحوار الذى يجرى بين

الشخصيات التى تظهر على شاشة التليفزيون يعد مصدراً لتزويد الطفل بالكثير من الكلمات الجديدة، وبالرغم من أن البرامج قد تتنوع بدرجة كبيرة من حيث تعقيدها اللغوى، ومدى اعتمادها على المشاهد البصرية والمفردات اللغوية، فإن هناك أنواعًا من هذه البرامج تعد ملائمة للأطفال الصغار من حيث تكوينها، حيث تتميز بالحوار السهل بين شخصياتها، وكثرة المشاهد البارزة التى تجذب أنظار الأطفال كالرسوم والألوان الزاهية المتحركة والتكرار طبقًا لرأى « رايس »، وعادة ماتكون معانى مثل هذه البرامج واضحة، فمع تسهيل لغة التليفزيون يمكن للأطفال فهمها، وبذلك يساهم فى تنمية لغتهم كما يفعل الأبوان بالإشارة إلى مدلولاتها وعرض المشاهد الموضحة لمعانى الكلمات والجمل واستخدام التعليقات البسيطة لذلك، ومن الفروق المهمة بين التليفزيون والقراءة أن الطفل قد يتحدث أثناء وجوده أمام التليفزيون عما يشاهده فيه إلى جانب أن الطفل قد يتحدث أثناء وجوده أمام التليفزيون عما يشاهده فيه إلى جانب أحاديثه الأخرى بالإضافة إلى أى نشاط ما آخر كاللعب مثلاً، وهذا مختلف عما يحدث فى القراءة التى عادة ما يركز انتباهه فيها، هذا وقد لوحظ أن برنامج شارع السمسم Sesame Street على وجه الخصوص يثير حديثًا عن التليفزيون بين المشاهدين (ليمش ورايس Lemish & Rice ١٩٨٦).

وتقول رايس (١٩٨٤) إن التأكيد على الجوانب البصرية فقط للتليفزيون يعد قولاً مضللاً؛ لأنه يتجاهل الجوانب السمعية والحوار اللفظى وتشفير الطفل المتكامل لما يراه ويسمعه، والمشاهد التليفزيونية الموضحة للبيئة والحياة الواقعية بما فيها من إنسان وكائنات حية ليست مجرد مشاهد بصرية فقط بل هى تتضمن أيضًا أصواتًا، لذا فهى أفضل فى تعليم الطفل اللغة ـ بما فيها من كلمات وجمل ـ من الفصل الدراسى، والذى تعرض فيه لوحًا توضح فيه هذه الكلمات والجمل بأشكال ثابتة لا حياة فيها ولا حركة (وارتيلا Wartella، ١٩٨٦) ومع هذا فالأطفال أيضًا فى حاجة إلى خبرة بالإضافة إلى ما يستفيدونه من التليفزيون من قدرة على التشفير اللفظى (رايس ١٩٨٤)..

ومرة أخرى يحتمل أن يكون السن عاملاً أو متغيراً مهماً للنمو اللغوى السريع الذى يحدث خلال سنوات ماقبل المدرسة، وهو وقت يكون من المناسب فيه مشاهدة البرامج التعليمية، وقد وجدت رايس وود سمول Rice and Woodsmall (١٩٨٨) أن الأطفال الصغار يمكنهم تعلم الكلمات الجديدة أثناء مشاهدتهم للتليفزيون وهذا يسهل نموهم اللغوى، وعلاوة على ذلك فإن هذا التأثير للتليفزيون ليس مقصوراً على الأطفال الذين يحفظون معانى عدد كبير من الكلمات، فجميـــع الأطفال يستفيدون منه حتى وإن كان هناك من يقولون بأن الأطفـــال الذين أعمارهم خمس سنوات يستفيدون منه أكثر ممن هم أعمارهم ثلاث سنوات (رايس وودسمول ١٩٨٨).

ويمكن أيضاً أن يتم تسهيل فهم الأطفال للغة عن طريق التليفزيون لأنه يؤدى كثيراً من العمليات نفسها التى تؤديها الأمهات لتطويع اللغة لتلبية حاجات الطفل، كالتعليقات القصيرة المفيدة له، واستخدام الكلمات فى أكثر من موقع لتشير إلى أشياء ملموسة (رايس ١٩٨٤)، وقد ربط ليميش ورايس (١٩٨٦) المفردات اللغوية التى يحصل عليها الأطفال من التليفزيون فى مراحل تعلمهم الأولى للغة بتفاعلهم مع أبويها وبخاصة عندما يقرآن لهم كتباً للأطفال، وبهذا يعتبر التليفزيون مصدراً مهماً للتنبيه والمساعدة على التفاعل اللفظى عند الأطفال.

وتشير البحوث الحديثة (نايجلس ومايكس Naigles & Mayeux ٢٠٠١) إلى أن الأطفال يمكنهم تعلم الكلمات أو مفردات اللغة من مشاهدة البرامج التعليمية، إلا أن مشاهدة التليفزيون نفسه لا تسهل نمو قواعد اللغة عند الطفل، وليس هناك ما يفيد بأن التليفزيون يمكن أن يحل محل بيئة الطفل الاجتماعية فى تدريبه على اللغة حيث يُعتبر فقط عاملاً مكملاً لها (نايجلس ومايكس ٢٠٠١).

كمية المشـاهدة

يقترح بعض الباحثين أن كمية مشاهدة الأطفال للتليفزيون هى عامل مهم يؤثر على نموهم اللغوى، وأن المشاهدة الكثيرة للتليفزيون ترتبط سلبياً بنموهم اللغوى، أى

أنها تعوق هذا النمو، فقد اتضح فى دراسة واحدة مثلاً أن هناك علاقة عكسية بين مدة مشاهدة التليفزيون والأداء اللغوى أو حصيلة الكلمات والجمل لدى أطفال ماقبل المدرسة (سلناو وبيتنجهاوس Selnow & Beetinghous ١٩٨٢) ومن جهة أخرى وجد هاريسون وويليامز Harrison & Williams (١٩٨٦) أن عادات المشاهدة الخفيفة كانت تكثر بين الأطفال ذوى الحصيلة اللغوية الكبيرة من المفردات والجمل، ويعتبر كثير من الباحثين هذه النتيجة بمثابة مؤشر على أن هؤلاء الأطفال ذوى القدرة اللغوية العالية يفضلون المشاهدة القليلة للتليفزيون وليس أن التليفزيون هو الذى يعوق الأطفال عن تنمية قدراتهم اللغوية (اندرسون وكولينز Anderson & Collins ١٩٨٨) وهناك أيضًا من يقول إن الأطفال الأذكياء ذوى القدرة اللغوية الماهرة يميلون إلى مشاهدة البرامج ذات المستوى اللغوى الجيد، بينما يقبل الأطفال ذوو المستوى اللغوى الضعيف على مشاهدة البرامج ذات المستوى اللغوى الردئ (سلناو وبيتنجهاوس ١٩٨٢).

برنامج «شارع السمسم» والمكاسب اللغوية Sesame Street and Language Gains

ومن المناقشات العلمية حول أثر التليفزيون على المهارات المعرفية للأطفال بصفة عامة – ومهاراتهم اللغوية على وجه الخصوص– ما يتعلق ببرنامج مثل شارع السمسم ومدى فاعليته فى تنمية هذه المهارات وتأييده للرأى الإيجابى عن دور التليفزيون فى تنمية اللغة عن الأطفال، وقد أعطت نتائج دراسة طولية استمرت عامين لرايس وزملائها (١٩٩٠) دليلاً قويًا على الأثر الإيجابى اللغوى لبرنامج شارع السمسم على الأطفال الصغار وبخاصة من تتراوح أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات، وقد درس الباحثون الأطفال فى ظروف طبيعية ؛ لتحصيل اللغة مع استبعاد الآثار المحتملة التى تحد من التعلم وما يشتت انتباههم واستبعاد أيضًا ماقد يزيد من التحصيل اللغوى عند الأطفال ، كالتنافس بينهم بحيث يكون التغير الناتج فى أدائهم اللغوى راجعًا فقط إلى محتوى البرنامج التليفزيونى، ثم قورنت المكاسب اللغوية لهم بعد مشاهدة برنامج شارع السمسم وبرنامج كارتون وبرامج أخرى، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن

برنامج شارع السمسم قد ساهم بالفعل فى زيادة التحصيل فى مفردات اللغة عند الأطفال ونموهم اللغوى وهو مالم تحققه البرامج الأخرى فى هذه الدراسة، وعلاوة على ذلك فإن هذه النتائج كانت مستقلة عن العوامل الأخرى التى قد تساهم فى التأثير على الحصيلة اللغوية عند الأطفال وهذه العوامل هى حجم الأسرة وتعلم الأبوين واتجاهاتهم وجنس الطفل المتعلم – ولداً كان أم بنتًا– فمثلاً هذا التعلم اللغوى الذى نتج عن فيلم شارع السمسم قد تم دون تدخل الأبوين، وفى الحقيقة لم يتواجد الكبار مع الأطفال اثناء هذه الدراسة سوى فترة أقل من ربع الوقت ولم يحدث تدخل منهم فى عملية التعلم باستثناء الأبوين اللذين كانا يحثان أطفالهما على مشاهدة البرنامج مما يشير إلى أن هذا التحسن اللغوى عند الأطفال إنما يرجع فقط إلى محتوى برنامج شارع السمسم.

وكانت جملة المفردات اللغوية المكتسبة فى دراسة رايس وزملائها (١٩٩٠) نتيجة لمشاهدة هذا البرنامج أكبر مايكون لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات، وفى هذه السن يحدث النمو اللغوى بشكل كبير، إلا أن أثر هذا البرنامج كان أضعف لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من سن ٥ إلى ٧ سنوات ، حيث كانوا يتلقون منه مفردات لغوية أصعب إلى جانب انصرافهم عنه إلى برامج أخرى، وتقول رايس وزملاؤها (١٩٩٠) أن سبب نجاح برنامج شارع السمسم هو أسلوب البرنامج فى شغل الأطفال وجذب انتباههم، ووفره استخداماته للغة ولمناظره المثيرة لاهتمامهم، كما أنه يتضمن حوارًا مشابهًا لحوار الأم وأطفالها أثناء تفاعلها الاجتماعى معهم، إلى جانب تأكيده على الكلمات المهمة والجمل البسيطة وهى عوامل غير موجودة فى برامج أخرى، لذلك فهذه البرامج الأخرى أقل احتمالاً فى المساهمة فى النمو اللغوى عند الأطفال الصغار (رايس وزملاؤها ١٩٩٠) وتقترح رايس وزملاؤها المزيد من الدراسات حول هذا البرنامج لتأكيد فاعليته فى تنمية اللغة عند الأطفال .

ولاحظ كومستوك وسكارر Comstock & Scharrer (١٩٩٩) أن برنامج شارع السمسم كان يشاهد أربع مرات أو أكثر أسبوعيًا بواسطة من ٥٠٪ إلى ٦٠٪ من

أطفال ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم من ٢ إلى ٥ سنوات ويستهوى النسبة نفسها تقريبًا من أطفال من جنسيات ومستويات اقتصادية- اجتماعية مختلفة ونسبة كبيرة أيضًا من الأسر السود، والبرنامج مزود بتعليمات تغنى عن تدخل الراشدين، إلا أن تشجيعهم ومحادثتهم للأطفال يزيد من قوة البرنامج وتأثيره عليهم، وتتراوح تكلفته الاقتصادية من ٢ إلى ٣ دولار أمريكى لكل طفل عن كل عام، ويتضمن أكثر من نصف البرامج التعليمية التى يشاهدها أطفال ما قبل المدرسة، ويستفيد منه المشاهدون المميزون أكثر ؛ لأنه ييسر لهم الدخول على مجالات أخرى مثل الألعاب التعليمية ومهارات أعلى لاستخدام وسائل الإعلام (كومستوك وسكارر ١٩٩٩).

تدخل الأبوين :

بالرغم من أن الاستفادة المعرفية واللغوية للطفل لا تعتمد فقط على تدخل الكبار، فإن هناك عوامل أخرى تساهم فى هذه الاستفادة كتفاعله مع أخوته وأقربائه وجيرانه، كما أن تفاعله اللغوى مع أبويه يعد أيضًا مهمًا فى المساعدة على نموه اللغوى والمعرفى، فالآباء مثلاً يساهمون فى إكساب أطفالهم الصغار اللغة وتناولها عندما يشاهدون معهم التليفزيون ويسألونهم، ويوضحون لهم ويعلقون على محتوى البرنامج بما قد يكون فيه من حوار أو أحداث بلغة سهلة مألوفة لأطفالهم، وعلى هذا فهم يضيفون إلى ما يسمعونه من حوار تليفزيونى لغة آبائهم وتعليقاتهم على الأحداث التليفزيونية (رايس ١٩٨٤).

وعندما يدرس باحث ما العلاقة بين كمية مشاهدة الطفل للتليفزيون ومدى تشجيعه عليها من الأبوين ومكاسبه اللغوية فإنه سيجد كثيراً من المتغيرات المتناقضة، ففى المواقف الطبيعية مثلاً تختلف أساليب الآباء فى تشجيعهم لأطفالهم على مشاهدة برنامج شارع السمسم لتحسين مهاراتهم اللغوية، كما وجدت رايس وزملاؤها (١٩٩٠) أن تشجيع الآباء لأطفالهم على مشاهدة هذا البرنامج قد ارتبطت سلبيًا باكتساب الأطفال للمفردات اللغوية كما يقاس هذا الاكتساب بواسطة مقياس الكلمات المصورة

(دن Dunn ١٩٦٥، ١٩٨١)، هذا بالرغم من العلاقة الإيجابية بين المشاهدة الفعلية لبرنامج شارع السمسم وحصول الطفل على مكاسب لغوية من جراء هذه المشاهدة، وقد اقترحوا بأن العلاقة السلبية التى ظهرت بين تشجيع الطفل على مشاهدة هذا البرنامج ومكاسبه اللغوية – أى افتقاره إلى تحقيق هذه المكاسب- إنما كانت راجعة فى الواقع إلى أن الآباء الذين يشجعون أبنائهم على مشاهدة هذا البرنامج هم يشجعونهم أيضًا على مشاهدة برامج أخرى أو لأن الأطفال الذين يلقون مثل هذا التشجيع من الآباء يعانون أساساً من بطء التعلم، هذا وقد لوحظ من بعض الدراسات أن الأطفال الذين يتميز آباؤهم باتجاهات إيجابية تجاه التليفزيون بصفة عامة وينغمسون كثيراً فى مشاهدته هؤلاء الأطفال اتسموا بانخفاض فى مستوى مفردات اللغة، ويرجع الباحثون هذا إلى أنهم لا ينحرطون فى الأنشطة الاجتماعية بالقدر الذى يكفى لتنمية ثروتهم اللغوية، حيث أن هذه الأنشطة تساعد الطفل على استخدام اللغة والتدريب عليها بدلاً من الاستماع إليها فقط كما يحدث عند مشاهدته للتلفزيون.

ويقترح منحو الاستخدامات والإشباعات أن الأطفال الذين يحصلون على درجات عالية على مقاييس مفردات اللغة وهم الذين يستخدمون التليفزيون بطريقة وسيلية لإشباع بعض حاجاتهم، وهم أكثر من غيرهم اختياراً لبرامج معينة لمشاهدتها، بينما الذين يحصلون على درجات منخفضة على مقاييس مفردات اللغة يستخدمون التليفزيون عادة بطريقة روتينية وهم أقل من غيرهم اختيارًا للبرامج التى يشاهدونها.

التكنولوجيات الجديدة واللغة :

لا يمثل التليفزيون تأثيراً تكنولوجيًا على النمو اللغوى فقط وإنما أيضًا على استخدام الطفل للغة، فقد نتج عن التكنولوجيات الجديدة كثيراً من الطرائق الجديدة فى الاتصال، مما أدى إلى استمرار الجدل العلمى حول دورها فى لغة الطفل، وفيما إذا كان هذا الدور سلبيًا أم إيجابيًا؟.

إن الاعتماد الشديد على البريد الإلكتروني برسائله المختصرة مع عدم وجود الاتصالات غير لفظية يؤدى إلى ازدياد الاتصالات واستخدام اللغة بكفاءة عالية فى رأى بعض المتحمسين، إلا أن هناك من النقاد من يقترح أن هذا أدى إلى الافراط فى استخدام اللغة أكثر من اللازم وسوء تفسيرها أحيانًا وأصبحت تنقصها المشاعر والعمل.

كما أثرت التكنولوجيات الأخرى أيضًا على استخدام اللغة، حيث طور المراهقون مثلاً من لغة جديدة يتحدثون بها مع أصدقائهم على الحسابات الآلية والموبيلات واعتادوا على الاتصالات الفورية، واستنبطوا أساليب لترك تنبيهات أو رسائل موجزة للتذكرة (اندرسن Anderssen ٢٠٠٣) مثال هذا BRB عد حالاً "be right back" أو ILBL سوف أتأخر Ill be late ، والمراهقون حاذقون فى هذه اللغة غير الرسمية، وهم ينمون من شفراتهم أو رموزهم هذه بطريقة تحير أبائهم، ويرون أن مثل هذا الاتصال يساعد على المساواة الاجتماعية ، حيث يعبر كل فرد عن رأيه بسرعه، فحتى الأفراد الخجولين يمكنهم إصدار أرائهم دون خوف من الآخرين ، ومع هذا يستمر الجدل العلمي عما إذا كان هذا الاتصال السريع المختصر سوف يؤدى إلى غباء هذا الجيل أو تبلد حسه أم أنه سوف يساعده على التكيف على الكتابة ؛ كى يستطيع إنجازها بسرعة (اندرسن ٢٠٠٣).

التليفزيون والقراءة

أظهرت الإحصائيات الصادرة من المركز القومي للتربية الخاص بالإحصائيات التربوية – National Center for Educational Statistics (NCES – في الولايات المتحدة ضعفًا فى كل من التحصيل القرائي والكتابى بين التلاميذ (كوفمان Kaufmen ٢٠٠٠)، وقد بين تقرير هذا المركز فى ١٩٩٨ أن أقل من ٤٠٪ من الطلاب من الصفوف ٤ و٨ و١٢ من مرحلة التعليم الأساسى هم الذين حققوا مستوى الكفاءة فى القراءة، ولم يكن الطالب الأمريكى النموذجي كفء فى الكتابة ، حيث كان يظهر كفاءة جزئية فقط فى

المهارات الضرورية فيها، ولاحظ كوفمان أن أفضل القراء هم أولئك الذين يعيشون فى أسر تقدر التعليم وتشجع أطفالها على القراءة، ويقضى هؤلاء الأطفال معظم الأوقات فى المنزل فى القراءة والكتابة، ومن جهة أخرى تعد وسائل الإعلام بالنسبة لهؤلاء الأطفال مجموعة من المثيرات ذات تأثير سلبى.

اكتساب مهارة القراءة :

كثير من الاهتمامات العلمية الخاصة بآثار التليفزيون على التحصيل الدراسى قد تركزت بوجه خاص على مهارات القراءة وعلى عاداتها وما يفضل أن يقرأه الطفل، وفى دراسه على المجتمع قبل وبعد ظهور التليفزيون واستخدامه فيه تبين أنه بالرغم من أنه لم ينتج عنه تدهور فى مهارات القراءة التى سبق تكوينها جيداً عند الأطفال ، وإنما اتضح أن استخدامه يؤدى إلى التأخير فى ظهور هذه المهارات (كورتين ووليامز Corteen & Williams ١٩٨٦). وارتبطت المشاهدة المستمرة بانخفاض فى مستوى مهارات القراءة عند الطفل، كما اتضح أن القراء الأفضل يستخدمون وسائل الاعلام المقروءة – كالصحف والمجلات – أكثر من ضعاف المستوى فى القراءة، ومن ناحية أخرى أظهرت الدراسات أن الأطفال عندما يشاهدون البرامج التربوية المعدة إعداداً جيدا والموجهة إلى من هم فى مثل سنهم، مثل برنامج شارع السمسم Sesame Street فإن مهاراتهم اللغوية فى القراءة وهم فى سن ٥ سنوات تكون عادة أفضل من الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون قليلاً أو لا يشاهدونه على الإطلاق (ماكبث Mac-Beth ١٩٩٦ كما هو مبين فى نشرة المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام ٢٠٠٢ ورايت وزملاؤه Wright et al ٢٠٠١) فإذا ما كانوا يشاهدون التليفزيون التسلية فقط كمشاهدتهم لأفلام الكارتون مثلاً فإن أداءهم عادة ما يكون ضعيفا على مهارات القراءة (ماكبث ١٩٩٦).

وقد أظهرت مجموع البحوث التى أجريت مرارا بواسطة الخدمة الإذاعية العامة Puplic Broadcasting Service (PBS) إن برنامج شارع السمسم يساعد على إعداد

المشاهدين الصغار للمدرسة، وأن البرامج الأخرى مثل قصص التنين Dragan Tales وبين الأسود Between the Lions تساعد على القراءة ماك جن (Macginn ٢٠٠٢)، وقد وجد رايت وزملاؤه Wright et al أن مشاهدة برامج ثقافية أكثر فى سن من ٢ إلى ٣ سنوات من المتوقع أن يساعد الأطفال فيما بعد على الآداء على مقاييس مفردات اللغة- والقراءة والحساب والاستعداد المدرسى- عن أولئك الذين يشاهدون البرامج العامة، وعلاوة على ذلك فإن نوع البرامج التى يشهدها الأطفال فى سن مبكرة- سواء كانت برامج للتسلية أو تعليمية أو ثقافية - يساعد أيضًا على توقع نوع البرامج التى سوف يشاهدونها فيما بعد، فقد تبين مثلاً أن الأطفال الذين يشاهدون البرامج الثقافية وهم صغار يميلون إلى مشاهدتها أيضًا عندما تزداد أعمارهم، ويستخدمون هذه البرامج التليفزيونية استكمالاً لما يتعلمونه فى المدرسة، بينما أولئك الذين يشاهدون برامج التسلية وهم صغار يميلون إلى مشاهدة هذه البرامج أيضًا مع نموهم بقصد التسلية وقضاء وقت الفراغ (ماكبث ١٩٩٦)، وقد وجد باحثون آخرون (أندرسون وهستن وسكيمث ولاين بارجر ورايت Anderson, Huston, Schmitt, Line-barger & Wright ٢٠٠١) علاقة بين مشاهدة برامج تعليمية أكثر عند أطفال ما قبل المدرسة ومراحل التعليم الأعلى، وقلة الميول العدوانية وكثرة القراءة عند التلاميذ فى صفوف التعليم العليا.

ومع هذا لا يمكن تفسير هذه الارتباطات كدليل على اتجاه سببى مباشر، فربما يكون الأطفال ذوو الدرجات العليا الذين يقرأون أكثر هم الذين يختارون البرامج التعليمية، وربما يرجع كل من التفوق المدرسى ومشاهدة برامج تعليمية أكثر إلى عامل ثالث كتدخل الأبوين واتجاهاتهما[1]، وعلاوة على ذلك فإن تعلم القراءة لا يعنى بالضرورة تعلمها أيضا من خلال الوسائل البصرية كدور السينما أو التليفزيون، كما أن التعرض الأوسع لهذه الوسائل الإعلامية يعنى ازديادًا فى انتشار المعرفة بين مجموعات أكبر من الناس (كاليب وسوند هيمر Kallebe & Sondheimer ٢٠٠٢)

(١) أى مدى تدخل الأبوين فى حياة الطفل أو فيما يشاهده، كذا اتجاهاتهما الثقافية أو التعليمية. (المترجم)

وتقول ون Winn (١٩٨٥) إنه ليست كل قراءة مفيدة للطفل، فهناك مثلاً القارىء الكسول وهو الطفل الذى يقرأ ولكنه لا يركز فيما يقرأه، كما أن هناك من الكتب مالا يناسب الاطفال مـن حيث تشجيعهم على القراءة والاندماج فيها، ومنها الكتب التى لا تحتوى على قصص أو موضوعات تناسب ميول الطفل، ولا تحتاج إلى إلا قليل من التركيز منه، حيث يقرأها قراءة عابرة دون محاولة منه للتوصل إلى محتواها (ون ١٩٨٥) ومن أمثلتها كثير من الكتب والمجلات غير المتخصصة للأطفال مثل مجلة «الناس» People والتى تعتمد على التليفزيون ونجوم الموسيقى.

وهناك هوس معاصر يسود الآن اليابان وكوريا ويتحرك تجاه شمال أمريكا، وأصبح شائعًا بين المراهقات، وهو عبارة عن قصص خرافية مصورة ترتكز على مواقف هزلية (كونسيداين Considine ٢٠٠٣) وتتضمن إحدى هذه القصص بطلات تسافر خلال الزمن وتجد كنوزًا كانت مفقودة وتعيش فى عالم خيالى مع أشخاص ليكترونيين يشبهون الإنسان الآلى ويمكن أن تقع فى حبهم الفتيات، وهناك بطلة أخرى تقضى وقتها فى محاربة الأوغاد (كونسيداين ٢٠٠٣) ومعظم القصص موجهة نحو مجموعات خاصة من الناس مثل الأولاد المراهقين والبنات المراهقات الذين تتراوح أعمارهم من ١٢ إلى ١٧ سنة، وتتضمن موضوعات مثل الموضة والجنس والحب الرومانسى وأعمال البطولة، وعوالم المستقبل والطهى وكل أنواع الرياضة، وعندما يصبح أى من الموضوعات المكونة لمجموعة قصصية شائعًا فإنه يتم تجميعه فى مجلدات ويباع فى المكتبات، ومعظم القصص مليئة بالرسوم والصور الموضحة لأحداثها بطريقة تثير القارئ انفعاليًا، وهذا الأسلوب البصرى جذاب للقارئين الأطفال الذين اعتادوا على اللقطات السريعة لألعاب الفيديو ومشاهدة الموسيقية، هذا ويحتمل أن تنمو شعبيتها بسرعة فى شمال أمريكا (كونسيداين ٢٠٠٣).

أثر الإبدال :

يرى كثير من الباحثين أن التليفزيون له آثار سلبية على التحصيل الدراسى، ويعرف هذا بأثر الإبدال displacement effect، أى استبدال الوقت الذى يمكن أن

يقضيه التلاميذ في القراءة في مشاهدة التليفزيون، وطبقًا لما يراه بينتجيس وفان درفورت Beentjes and Van der Voort (١٩٨٨) فإن التليفزيون يمكن أن يكون له أكثر من أثر غير مباشر، مثل استبدال الأنشطة التي تسهل من النمو المعرفي العام أو أنه يضعف القدرات على التركيز أو الإصرار، هذا بالرغم من عدم وجود دليل مباشر يفيد بأن التليفزيون يسبب صعوبات في انتباه التلميذ لما يقرأه، والحقيقة هي أن مشاهدة التليفزيون لا تحتاج إلى جهد معرفي كبير ، حيث يعتاد التلميذ ألا يبذل جهدًا معرفيًا فيما يشاهده وبالتالي يصبح استمراره في التركيز أمرًا صعبًا وليس سهلا (كيوبي وكسيكزنتميهالي Kuby and Csikszentmihalyi (١٩٩٠) ، ولاحظ كيوبي وكيسكز نتميهالي أن مشاهدة التليفزيون لا تحتاج إلى جهد معرفي كبير، إلا أن ذلك يمكن أن يجعل الاستمرار في التركيز أكثر صعوبة عند الطفل، ويقول هذان الباحثان إنه مع الوقت وطول فترة المشاهدة قد يشعر الناس بالملل والسلبية وقلة التركيز وانعدام الحساسية أو فقدان الإثارة.

وقد استعرض بينتجيس وفان درفورت Beentjes Van der Voort (١٩٨٨) ثلاثة فروض أساسية وضعت عن أثر التليفزيون على القراءة عند الأطفال، تضمن الفرض الأول أن له أثرًا إيجابيًا (يسهل من عملية القراءة)، والفرض الثاني عن الأثر السلبي (وهو الفرض الخاص بعملية كف القراءة أو إبدالها بمشاهدة التليفزيون)، أما الفرض الثالث فهو أنه لا أثر له على الإطلاق، وقال هؤلاء الباحثون إن معظم الأدلة تؤيد فرض الكف أو الإعاقة للقراءة، بالرغم من العلاقة بين التحصيل القرائي ومشاهدة التليفزيون هي علاقة معقدة وتتأثر بالعديد من العوامل والظروف.

وفي دراسة طولية أجريت عن موضوع الإبدال وأثار التليفزيون على وقت الفراغ الذي يستغله الأطفال في القراءة درس كولسترا وفان درفورت Koolstra and Van der Voort (١٩٩٦) الأطفال الهولنديين من الصفوف الثاني وحتى الرابع، وفي الدراسة الطولية يتتبع الباحث الأطفال موضوع الدراسة في فترات زمنية أثناء مراحل نموهم، وكان هذان الباحثان يطبقان استبيانًا على الأطفال ثلاث مرات في العام، وتبين لهؤلاء

الباحثين فى العام الثانى والثالث من الدراسة أن مشاهدة التليفزيون صرفت التلاميذ عن قراءة الكتب، وقال الباحثون أن هذه النتيجة ترجع إلى: (أ) أن التليفزيون قد أدى إلى تدهور فى اتجاه التلاميذ نحو قراءة الكتب (ب) أن التليفزيون قد أدى إلى تدهور فى قدرة التلاميذ على التركيز فى القراءة.

ويرى عدد من الباحثين أن مشاهدة التليفزيون قد حلت محل أنواع أخرى من وسائل التسلية والإعلام مثل الراديو والكتب الهزلية ، وفى دراسة لموتز وزملائه Mutz et al (١٩٩٣) حصلوا فيها على بياناتهم قبل وبعد ظهور التليفزيون فى جنوب إفريقيا، حيث وجد هؤلاء الباحثون أن استخدام التليفزيون هناك قد أثر على الوقت المخصص للأفراد كى ينشغلوا فيه بالوسائل الإعلامية الأخرى (مثال ذلك أن مشاهدة الفرد للتليفزيون تعنى وقتًا أقل يقضيه فى السينما، أومع الراديو) وتناقصت بعد عام من ذلك فترات مشاهدة التليفزيون، إلا أن هذا لايعنى عودة الأفراد مرة أخرى إلى الانشغال بوسائل الإعلام القديمة بل قل إنشغالهم بها إلى حد ما، أى كان هناك تناقص طفيف فى فترات القراءة والاستماع إلى الراديو وأيضاً فى عدد مرات الذهاب إلى السينما.

ويستخلص ميوتز وزملاؤه Mutz et al (١٩٩٣) من هذا أن التليفزيون قد أدى إلى إعادة تكوين وقت الفراغ واستمر على شكله الجديد حتى مع قلة ساعات مشاهدة التليفزيون، أى أنه أدى إلى تقليص ساعات القراءة وممارسة الأنشطة الأخرى، وأدى أيضاً هذا الانخفاض فى ساعات القراءة إلى الإقلال من الشغف بها.

ومع هذا يرى باحثون آخرون (اندرسون وكولينز Anderson & Collins ١٩٨٨) أن الأمر ليس بهذه البساطة، أى أن الاقلال من مشاهدة الطفل للتليفزيون لايؤدى بالضرورة إلى انغماسه فى القراءة؛ لأن هناك عوامل أخرى تؤثر على كيفية شغل الطفل لوقت فراغه، ومن هذه العوامل مستوى تعليم الأسرة واتجاهاتها نحو القراءة وأيضًا نحو التليفزيون وكذا وقت الفراغ المتيسر للطفل وهوايات الطفل الأخرى ومدى إقباله عليها، فبالرغم من حدوث بعض الازدياد فى فترات القراءة عندما تقل ساعات

مشاهدة الطفل للتليفزيون فإنه ليست هناك قاعدة جامدة أو ثابتة تشير إلى أن التليفزيون يعوق بالضرورة وفى كل الحالات الأنشطة المعرفية الأخرى للطفل مثل القراءة وأداء الواجب المدرسى home work، فلابد من أخذ هذه العوامل الأخرى فى الاعتبار (أندرسون وكولينز ١٩٨٨).

وعلى هذا فمجرد إنقاص الوقت الذى يشاهد فيه الطفل التليفزيون لمحاولة زيادة الوقت الذى يقضيه فى القراءة أو الأنشطة الأخرى ليس صحيحاً دائماً.

وفى دراسة على الأطفال الصغار، لم يجد رايداوت وزملاؤه (٢٠٠٣) أثراً لعملية الإبدال للمستخدمين للتليفزيون بكثرة (المشاهدة أكثر من ساعتين فى اليوم) الذين قلت أعمارهم عن ٣ سنوات، ومع هذا كان من بين الأطفال الذين كانت أعمارهم من ٤ إلى ٦ سنوات الذين يستخدمون التليفزيون بكثرة من كانوا يقضون وقتًا أقل سواء فى اللعب خارج المنزل أو فى القراءة عن أولئك الذين لا يستخدمون التليفزيون بكثرة، وقد لاحظ هؤلاء الباحثون أن هذه نتيجة ارتباطية، وأن الأسباب الأخرى التى قد أدت – إلى عدم لعب هؤلاء الأطفال خارج المنزل أو القراءة – هى التى أدت إلى المشاهدة الأكثر للتليفزيون.

ويرى أندرسون وكولينز (١٩٨٨) أن دراسات الإبدال يجب أن تبحث لماذا يقضى الأطفال الوقت يشاهدون التليفزيون وفيما إذا كانوا يختارونه بالفعل، هذا مع وجود عوامل أخرى يتعين على الدراسات أن تبحثها (مثل: مستوى تعليم الأبوين واتجاهاتهم من القراءة والظروف المناخية والاجتماعية التى يعيش فيها الأطفال وأى أنشطة أخرى بديلة يمكن أن يؤدونها) وهى عوامل يحتمل أن تكون أكثر أهمية من مجرد وجود التليفزيون فى متناولهم ؛ لتقرير الأنشطة المعرفية التى يمكن أن يندمج فيها الأطفال (ص٣٩)، وقد لاحظ أندرسون وكولينز أن كثيراً من الأنشطة الأخرى بما فى هذا الواجب المدرسى يمكن أن يؤديها الطفل أثناء وجوده أمام التليفزيون– أى معه – وليس بالضرورة بدلا منه.

وقد استخدم ريتشى وبرايس وروبيرتز Ritchie, Price and Roperts (١٩٨٧) أخيراً بيانات دراسة استمرت فترتها ٣ سنوات ؛ لإعادة تقييم العلاقة بين مشاهدة

الأطفال للتليفزيون وتحصيلهم القرائي حيث وجدوا علاقات سلبية قوية مؤيدة للنتائج السابقة، أى أن كثرة الأطفال للتليفزيون تؤدى إلى انخفاض فى مستوى تحصيلهم الدراسي، إلا أنه عندما استخدم الباحثون أساليب إحصائية متطورة وقاموا بضبط جيد لمتغيرات الدراسة، اكتشفوا أن هذه العلاقات ضعيفة وأقل وضوحاً بالرغم من أنها تسير في الاتجاه الخاص بالفروض العلمية.

فالتغيرات في مهارات القراءة أو في الوقت المستغرق فى القراءة لا يبدو أنه مرتبط بطريقة متسقة أو ثابتة بالوقت الذى يقضيه الطفل في مشاهدة التليفزيون، وكانت العلاقات الدالة في دراسة ريتشي وزملاؤه أكثر ظهوراً لدى الأطفال الكبار، أما الأطفال الأصغر فكانت هذه العلاقة أقل وضوحاً فيهم ، أى أنهم كانوا أقل تأثراً في قدراتهم القرائية بسبب مشاهدتهم للتليفزيون، ويقترح ريتشي وزملاؤه أن النتائج الخاصة بمستوى القراءة عند الأطفال يمكن أن ترجع إلى عدد من العوامل الأخرى كالأثر التراكمي السابق للتليفزيون عليهم مع مرور الوقت قبل إجراء الدراسة والعمليات الشرطية المعقدة والتفاعلات غير الموجودة في الدراسة، ومنها على سبيل المثال: لماذا يشاهد الأطفال التليفزيون واختيارهم لمضمون البرامج، وخصائص الوسط أو البيئة الاجتماعية التى يشاهد الأطفال فيها التليفزيون والتى تساهم فى التأثير على الأطفال المختلفين عن بعضهم البعض بطرائق مختلفة.

بعد إعادة اختبار البحوث ، توصل راينكنج و ويوReinking and Wu (١٩٩٠) فيما يتعلق بظاهرة الابدال إلى أنه توجد علاقة موجبة بين مشاهدة الطفل للتليفزيون وتقدمه في القراءة اذا ماكان التليفزيون يتضمن برامج تفيد الطفل فى تعلم القراءة، وأيضًا علاقة سالبة بين هذه المشاهدة والقراءة عندما يترك الطفل القراءة وينشغل بمشاهدة برامج أخرى للتليفزيون، وقد لايؤثر إطلاقًا على تعلم الطفل القراءة لا من حيث مساعدته على تعلمها أو إعاقته عن ذلك، ويرى الباحثون ان هناك أيضًا عوامل أخرى متداخله تؤثر على الإثار غير المباشرة للتليفزيون على تعلم القراءة وعملية الإبدال (أى انشغال الطفل بمشاهدته بدلاً من القراءة) كالمستوى الاقتصادى – الاجتماعى

للأسرة واتجاهاتها نحو مشاهدة التليفزيون وتعلم القراءة ، فقد تختلف النتائج مثلاً إذا كان الأبوان من ذوى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى المرتفع يتركون أبناءهم امام التليفزيون والآباء من ذوى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى المنخفض يشاهدون التليفزيون مع أبنائهم، ويقول راينكنج وويو إن دراسة هذه العلاقة تتطلب أسلوبًا أكثر مهارة عما كان يجرى فى الدراسات السابقة؛ لأن هذين الباحثين قد وجدا أن العلاقة السلبية بين طول فترة مشاهدة الطفل للتليفزيون ومستوى تحصيله القرائى غير دالة مع ضبط العوامل الأخرى، أى أنه لا يمكن القول بأن انشغال الطفل بمشاهدة التليفزيون هو الذى يترتب عنه دائمًا انخفاض مستواه القرائى دون أخذ العوامل الاخرى في الاعتبار ومنها اتجاه الأسرة نحو التليفزيون وتحصيل الطفل للقراءة ومستواها الثقافي والاقتصادى وغير ذلك، ويقرر الباحثان أيضًا أن مشاهدة الطفل المعتدلة للتليفزيون ليست لها أى آثار معاكسة على تعلمه للقراءة بل على العكس من ذلك قد تساعد هذه المشاهدة بعض الأطفال المعوقين نسبيًا على هذا التعلم على سبيل تعويض خبراتهم وتزويدهم بالمعلومات الضرورية للقراءة عن طريق البرامج الخاصة بذلك (ريكنج وويو ١٩٩٠).

الآثار الإيجابية للتليفزيون على القراءة :

هناك باحثون أخرون نظروا إلى جوانب أخرى خلاف الآثار السلبية لمشاهدة التليفزيون على الطفل هى الآثار الإيجابية التى يمكن أن تعود عليه من مشاهدته للتليفزيون، واقترحوا أنه بالرغم من أن وقت الطفل الذى يقضيه فى اكتساب مهارات القراءة والاستذكار قد يبدل بمشاهدته للتليفزيون فإن التليفزيون قد يثير أيضًا لديه شغفًا بدراسة موضوعات جديدة تفيده فى نشاطه المدرسى ومناقشاته فى الفصل الدراسى.

ويقول رايت وزملاؤه (١٩٩٠) إن الأطفال الاكبر سنًا الذين قد شاهدوا برامج الراشدين بما فيها من احداث واخبار كانوا أكثر من غيرهم من الاطفال إقبالاً على

قراءة الصحف والمجلات وعلى القراءة بصفة عامة، أما الأطفال الذين كانوا يشاهدون برامج التسلية المخصصة للأطفال كأفلام الكارتون فكانوا أقل إقبالاً على القراءة.

هذا بالإضافة إلى أنه حتى وإن كان الاطفال يشاهدون القصص الخيالية فهناك من هذه القصص ما قد يحتوى على معلومات مناسبة من حيث خيالها العلمى سواء كانت دقيقة أم غير دقيقة (أندرسون وكولينز ١٩٨٨)، كقصص رحلات الفضاء والسفر بين الكواكب وغير ذلك.ويقول بيانكيولي Bianculli (١٩٩٤) إن التليفزيون يمكن أن يستخدم من اجل زيادة ثقافة الطفل إذا ما أعددنا البرامج الصحيحة لذلك، وقد تحدث هذا الباحث عما يعرف بتعلم القراءة والكتابة عن بعد "telelitracy" مصراً على أن التليفزيون والكتب يمكن أن يتواجدا جنباً إلى جنب، وأن كلا منهما يعتبر مكملاً للأخر، فالبرامج التليفزيونية المناسبة تكمل مهمة الفصل الدراسي؛ لأنها تثير الشغف لدى التلميذ فى استيعاب المادة الدراسية، والقول بأن كلاً منهما مخالف للاخر وان التليفزيون يعوق من التحصيل القرائى لا أساس له من الصحة، بل إن سهولة توصل الطفل إلى المعلومات الضرورية له عن طريق التليفزيون إلى جانب شعبية هذا الجهاز يشير إلى أن التليفزيون يمكن أن يعتبر وسيلة أساسية؛ لتثقيف الطفل وإمداده بالكثير من المواد الدراسية التى تدرس له فى الفصل المدرسى. واخيراً لأن التليفزيون يعرض الكثير للاطفال بسرعة ومن ذلك الموسيقى والرياضة والثقافة وغير ذلك فإن فوائده الممكنة تفوق مساوئه الناتجة عن إساءة استخدامه (بيانكيولى ١٩٩٤).

وقد وجد سنجر وسنجر Singer and Singer (١٩٩٨) أن برامج التليفزيون يمكن أن تلعب دورا مهماً فى منح الفرص للأطفال لاكتساب مهارات الاستعداد المدرسى إلا أنه يجب أن يكون هناك إشراف من الراشدين فى بيئة الطفل فيما يتعلق بهذه المهارات، حيث يتضمن هذا تدريبهم للأطفال على التمارين المدرسية، ومتابعتهم لخطط الدروس والمنهج الدراسى وغير ذلك، لتزيد فاعلية التليفزيون فيما يعرضه من مشاهد على الأطفال فى هذه المجالات، على أن تتضمن هذه المشاهد أشخاصا حقيقيين بدلاً من استخدام الكارتون أو الرسوم المتحركة.

التكنولوجيات الجديدة :

هذا وقد لوحظ ازدياد استخدام التكنولوجيات الجديدة لتزويد الأطفال بخبرات تعلم فعالة، فهناك مثلاً الكتب الحية living Books للحاسب الآلي، والتي يستطيع بها الأطفال استحضار الشخصيات والأشياء إلى الحياة بأصواتهم وصورهم وحركتهم مما يزيد من متعة القراءة لهم (هودچس Hodges ١٩٩٦) وتجعلها على درجة عالية من الجاذبية كوسيلة للتعلم، وهذا يزيد أيضًا من دافعية الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم نحوها، ومثل هذه البرامج وغيرها تقدم للأطفال كلمات يتكرر نطقها ومعانى حية ومجسمة لما يتم قراءته تزيد من خبراتهم بالقراءة.

التليفزيون والتحصيل الدراسى

كثير من الأطفال يقضون وقتًا أمام التليفزيون أكثر من ذلك الذى يقضونه فى المدرسة، ويرى مورجان Morgan (١٩٩٢) أن القدر الكبير من الوقت الذى يقضيه الطفل فى مشاهدة التليفزيون مقرونًا بالمتطلبات العقلية المنخفضة نسبيًا فى معظم البرامج قد أدى إلى قلق الآباء والمربين واعتقادهم بأن التليفزيون يمكن أن يؤدى إلى المشكلات التالية عند الأطفال:

١ - السلبية المعرفية cognitive passivity، وتعود الطفل بذل أقل جهد عقلى فى أداء العمل المدرسى.

٢ - انخفاض مستوى الإبداع والتخيل عند الأطفال.

٣ - فترات انتباه أقل لشرح المعلم من انخفاض فى مستوى الاهتمام مع فقدان المواد التعليمية لجاذبيتها عند الطفل .

٤ - محافظة أقل للنظام داخل الفصل الدراسى وازدياد الاندفاعية وقلة الهدوء.

٥ – مهارات المعالجة البصرية للمعلومات غير ملائمة لفهم الضرورى مما هو مطبوع فى الكتب المدرسية من أجل النجاح.

٦ – ازدياد اللامبالاة في الأداء المدرسي.

ويرى مورجان Morgan (١٩٩٣) أنه بالرغم من وجود احتمالات كبيرة للآثار السلبية للتليفزيون على التحصيل الدراسي للطفل فإن الكتابات العلمية عن نتائج البحوث حول هذا الموضوع أقل وضوحاً، وتقع البحوث في فئتين كبيرتين (أ) دراسات معظمها تجريبية وتدور حول الميكانيزمات المعرفية والسيكولوجية التي يمكن أن تؤثر بها مشاهدة التليفزيون على الأداء الأكاديمي (ب) دراسات معظمها بحوث مسحية من أجل اكتشاف فيما إذا كانت مشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسي يمكن أن يرتبطا ببعضهما البعض، وقد نتج عن هذه البحوث نتائج متناقضة منذ البداية (مورجان ١٩٩٣).

وقد كشف برنامج كاليفورنيا التقييمى California Assesment Program (CAP) الكبير الذى تم فى أوائل الثمانينيات عن وجود علاقة عكسية عامة بين كمية مشاهدة الطفل للتليفزيون وتحصيله الدراسي، أى أنه كلما ازدادت هذه المشاهدة انخفض التحصيل الدراسي للطفل، وقد حصل التلاميذ المشاهدون للتليفزيون بكثرة على درجات منخفضة فى القراءة والتعبيرات المكتوبة والرياضيات عن أولئك الذين يشاهدون التليفزيون قليلاً أو لا يشاهدونه على الإطلاق، وكانت هذه النتيجة صحيحة بالنسبة للتلاميذ من ذوى المستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية المختلفة سواء كانوا فى المرحلة الابتدائية أو الثانوية بنينًا كانوا أو بناتًا، أى لم تكن هناك فروق ملحوظة فى النتائج بين الجنسين، وكانت العلاقة السالبة بين درجات التحصيل الدراسي وكثرة ساعات مشاهدة التلميذ للتليفزيون ثابتة فى هذه الدراسة حتى ولو زاد التلميذ من ساعات استذكاره (على حساب ساعات نومه مثلاً) وأدائه للواجب المدرسي، أو زاد من ساعات القراءة الحرة له، وكان الانهيار الأكثر حدوثًا فى التحصيل الدراسي هو الذى بدا على التلاميذ الذين تجاوزت ساعات مشاهدتهم للتليفزيون ست ساعات يوميًا، وليس من

المستغرب أن التلاميذ الذين كانوا يقرأون كثيرًا ويشاهدون التليفزيون قليلاً هم الذين حصلوا على أعلى درجات اختبار التحصيل (CAP) (1980).

وقد ظهر تفاعل اقتصادى – اجتماعى مثير فى هذه الدراسة يتلخص مضمونه فى أنه بالرغم من أن الانخفاض فى مستوى التحصيل الدراسى ظهر لدى الطلاب من ذوى المستويات الاقتصادية – الاجتماعية الثلاثة (العليا والوسطى والمنخفضة) الذين يشاهدون التليفزيون أكثر من ٥ أو ٦ ساعات يوميًا، فإن الطلاب الذين ينتمون إلى المستوى الاقتصادى – الاجتماعى المنخفض ويشاهدون التليفزيون حتى ٣ ساعات يوميًا قد ارتفع مستواهم فى التحصيل الدراسى، ولكن المشاهدة وقتًا أطول من ذلك أدت إلى انخفاض فى مستوى تحصيلهم الدراسى (فتلر Fetler ١٩٨٤).

ويقول فتلر (١٩٨٤) إن الفرق فى التأثير بين المستويات الاقتصادية – الاجتماعية ربما يرجع إلى أن التليفزيون فى الحقيقة أقل فى تأثيره الثقافى من كثير من الوسائل الثقافية الأخرى المتيسرة لدى الأسر الغنية كالكتب القيمة والمجلات المفيدة للطفل وغير ذلك من وسائل إعلامية جيدة، أما الأسر الفقيرة فقد لا تتوافر لديها مثل هذه الوسائل الجيدة ؛ لذلك قد يعتبر التليفزيون لدى هذه الأسر أفضل من وسائل الإعلام الاخرى فى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لأطفالها.

وقد أقر آخرون (بينتجيس وفان درفورت ١٩٨٨ وكومستوك وبايك ١٩٩١) بأن العلاقة العكسية بين التحصيل القرائى ومشاهدة التليفزيون كانت أكبر بين الأطفال المشاهدين بكثرة للتليفزيون وذوى الخلفيات الاقتصادية– الاجتماعية العالية والأطفال الذين يحبون مشاهدة البرامج المسلية من نوع الكوميديا والكارتون والمغامرات.

وقد كشف تحليل نيومان Newman (١٩٨٨) لبيانات نتائج دراسة أجريت على ثمانى ولايات أمريكية على أنه لم تظهر سوى فروق بسيطة فى درجات الذكاء والفهم والحصيلة اللغوية بين معظم الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون لمدة من ٢ إلى ٤ ساعة فى اليوم، كما لم يظهر فى هذه الدراسة ايضا ارتبا بين درجات هذه الجوانب المعرفية الثلاثة – الذكاء والفهم والحصيلة اللغوية ـ ومقدار الوقت الذى ينقضى فى مشاهدة التليفزيون، أما فى حالة ازدياد فترات مشاهدة الأطفال عن ذلك فقد لاحظت

الباحثة أن العلاقة السلبية بين كمية المشاهدة ونقصان التحصيل الدراسي إنما ترجع إلى فروق في سمات الشخصية بين الأطفال أو في رعاية الأبوين وإشرافهم على أبنائهم أو سلوكهما كنموذج لأطفالهما. وفي مقارنة سابقة بين الأطفال المشاهدين قليلاً وكثيراً للتليفزيون وأيضاً بين الأطفال الذين يقرأون قليلاً وكثيراً لاحظت نيومان (١٩٨٦) أن الأطفال يقلدون أبويهما في اتجاهاتهم وسلوكهم. فالأباء الذين يشاهدون كثيراً من البرامج المسلية مع أطفالهم ربما يكون سلوكهم هذا مشجعاً لأطفالهم على مشاهدة التليفزيون وغير مشجع للأطفال على القراءة كنشاط بديل، وتوصي الباحثة باستخدام مقاييس أكثر دقة بدلاً من مجرد تقدير ساعات المشاهدة والقراءة في البحوث المستقبلية ، كي يتم التوصل إلى علاقات أكثر دقة، وقد أوضحت نيومان كذلك ان مشاهدة التليفزيون تشبع الكثير من الحاجات والدوافع عند الطفل خلاف ماتشبعه الرياضة البدنية والقراءة وقضاء وقت الفراغ مع الأصدقاء، وتتناقص فترة المشاهدة مع نمو الأطفال وازدياد الأنشطة الاجتماعية والمتطلبات المدرسية لهم (نيومان ١٩٨٨).

وقد عرض كومستوك وبايك (١٩٩١) الدراسات المؤيدة لنتائج برنامج كاليفورنيا التقييمي (CAP) فيما يتعلق بمشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسي، وأظهرت دراسة تتبعية تمت على أساس هذا البرنامج عام ١٩٨٦ ظاهرة مشابهة تتضمن وجود علاقة عكسية بين مقدار مشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسي في مادة التاريخ والعلوم الاجتماعية ومادة العلوم (نشرة برنامج كاليفورنيا التقييمي CAP ١٩٨٨). هذا وفيما يتعلق بما اذا كانت مشاهدة التليفزيون سببا أم نتيجة في هذه العلاقة المعكوسة يقول كومستوك وبايك (١٩٩١) الآتي:

إن الارتباطات المعكوسة بين المركز الاقتصادي- الاجتماعي والقراءة وبين القدرة العقلية والتحول من التليفزيون الى القراءة أو إلى ما هو مطبوع من خلال المرور من فترة الطفولة إلى سنوات المراهقة، تدعونا إلى الاعتقاد أحياناً بأن النشء القارئين الممتازين أقل من غيرهم ميولاً إلى مشاهدة التليفزيون، وعلى هذا فبعض من العلاقة السلبية بين مشاهدة التليفزيون والقراءة أو التحصيل الدراسي تتم عادة بين النشء الأكثر ذكاءً أو ذوي المهارة في القراءة (ص١٢٤) .

واستخلص كومستوك وبايك (١٩٩١) أن الأطفال ذوى مستوى الذكاء المنخفض، والذين هم فى صراع مستمر مع أبويهما وأقرانهم كذلك الأطفال الذين ينصب اهتمام أسرهم على مشاهدة التليفزيون – ولا يجدون نشاطًا أخرًا مفيدًا لهم – هؤلاء الاطفال يشاهدون التليفزيون كثيراً، وكل هذه العوامل ترتبط كذلك بدورها بمستوى التحصيل الدراسي المنخفض، لأنها تعوق الطفل عن اكتساب المهارات وإنجاز العمل ولأن الأباء الذين يشكل التليفزيون محور اهتمامهم قلما يحثون أبناءهم على القراءة واداء الواجبات المدرسية والتحصيل الدراسى، وقد لاحظ الباحثان أنه توجد علاقة سلبية فى كل الاعمار بين مشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسى بصرف النظر عن كمية الوقت الذى يقضيه الأطفال فى أداء الواجب المدرسى أو القراءة لأنفسهم (كومستوك وبايك ١٩٩١).

وفى دراسة تجريدية أجراها بول وڤان درڤورت وبينتجيس وكولسترا Pool, Van der Voort, Beentjes and Koolstra (٢٠٠٠) لبحث أثر الأنماط المختلفة لبرامج التليفزيون على أداء الواجب المدرسى، وقد قسمت عينة من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسى إلى مجموعات ثلاث متساوية فى قدراتهم على القراءة حيث تم تعريضهم إلى حالات ثلاث أثناء أدائهم للواجب المدرسى كالآتى: وجودهم أثناء عرض التليفزيون للأوبرا الصابونية (وهى مسرحية تليفزيونية مسلسلة تعالج مشكلات الحياة المنزلية) وتضمنت الحالة الثانية تعريض التلاميذ لمشاهد الفيديو الموسيقية أما الحالة الثالثة فلم يكن فيها تشغيل للتليفزيون على الإطلاق، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن إعاقة أداء الواجب المدرسى تمت فقط فى حالة وجود التلاميذ أمام التليفزيون وهو يعرض الأوبرا الصابونية.

ويقترح كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) أن هؤلاء الذين يشاهدون التليفزيون كثيراً أقل من غيرهم ميولاً للاجتماعية، كما أن المشاهدة ترتبط ارتباطًا عكسيًا بالمستوى الاقتصادى- الاجتماعى، إلا أن التحصيل الدراسى يرتبط إيجابيًا بهذا المستوى، وقال كومستوك وسكارير (١٩٩٩) إنه ليس هناك دليل يفيد بأن مشاهدة التليفزيون تؤثر سلبيًا على قدرة الإنسان على المعالجة المعرفية لما يقرأه مما هو مكتوب فى أى كتاب، إلا أن هناك بعض الأدلة التى تفيد بأن إقران المشاهدة بأى عمل مدرسى تؤدى إلى انخفاض الأداء فى هذا العمل.

إن تأثير التلفزيون على التحصيل الدراسي- تبعًا لرأى كومستوك وسكارير (١٩٩٩) - مازال موضع جدال، فقد لاحظ الباحثان أن المجالات التى من المتوقع أن يزيد فيها التليفزيون من التحصيل الدراسى هى: حصيلة المفردات اللغوية، الموضوعات العلمية المثيرة لانتباه التلميذ، المهارات البصرية visual skills وبعض الموضوعات التعليمية التى يعرضها التليفزيون بطريقة مسلية، إلا أن الباحثين يقولان إن بعض المشاهد وبخاصة العنف يمكن أن تعوق من سير التحصيل الدراسى لدى الأطفال من سن ٥ الى ٩ سنوات.

ولاحظ كومستوك وسكارير (١٩٩٩) أيضًا أن التليفزيون قد يطبع الأطفال اجتماعيًا ويدفعهم نحو التمسك بعادات غير سوية فى مشاهدتهم له كتفضيل البرامج غير الضرورية وتوجيههمنتحو التافه منها، وهما يرون أن رأى ون Winn (١٩٨٥) الذى قالته منذ فترة طويلة مضت كان توقعًا صحيحًا منها وهو يفيد أن مشاهدة الطفل قدرًا كبيرًا من البرامج التليفزيونية قد يتداخل إلى حد ما مع تعلمه للقراءة، ويحد من قدرته على التركيز فيها أو يجعله يفضل الأجزاء المختصرة من موضوعات القراءة دون الانهماك فيها.

وقد يحول الأطفال كذلك بعض المستويات المتخصصة من عملية تكوين وتناول المعلومات التى يحتاج إليها التليفزيون والتى اعتادوا عليها وهم يشاهدونه - مثل تلقى المعلومات وتشفيرها (أى تحويلها إلى رموز أو شفرة) - إلى أعمال أخرى مستقلة أكثر صعوبة مثل حل المشكلات التى تتطلب بالفعل مستويات معرفية أعلى فى عملية تكوين وتناول المعلومات ، كالاختصار والتجريد وإعادة التسجيل والتفصيل وغيرها (ويليامز Williams ١٩٨٦). أى أن الأطفال قد يستخدمون الاستراتيجيات السهلة التى اعتادوا عليها ؛ لفهم محتوى المشاهد التليفزيونية كى يفهموا مهامًا غير تليفزيونية فى المواقف المدرسية كالقراءة مثلاً، وحيث تكون هذه الاستراتيجيات غير مناسبة فى المعالجات المعرفية وبالتالى أقل فاعلية، فقد يستخدمون مثلاً استراتيجيات الانتباه المشتت أو الجزئى وما يتضمنه من أنماط انتباهية غير مناسبة للنشاط المدرسى (أندرسون وكولينز ١٩٨٨). أو ربما تكون هناك صعوبة فى فصل الانتباه البصرى عن الانتباه

السمعى أو يجد الطفل صعوبة في الاستماع ما لم يكن هناك ما يراه من مشاهد تمثل ما يستمع إليه، كما يحدث أثناء مشاهدته للتليفزيون، حيث يكون هناك مدخل بصرى يتم في ان واحد مع المدخل السمعي (أندرسون وكولينز) (١٩٨٨)، وقد وجد ليفين ووايت Levine and Waite (٢٠٠٠) أن مقدار ما يشاهد من التليفزيون يرتبط بشكل ظاهر بتقديرات المدرسين لصعوبات الانتباه التى يواجهها التلامذة ويقول الباحثان إن هناك علاقة واضحة بين مقدار مشاهدة الطفل للتليفزيون وقدرته على الانتباه في المدرسة.

هذا ومن جهة أخرى اعتبر الأطفال فى مجموعتين عمريتين (من ٨ - ٩ سنوات ومن ١٤ - ١٥ سنة) فى دراسة لكليفورد وزملائه Clifford et al (١٩٩٥) أن مادة العلوم التى قدمها لهم التليفزيون مفيدة، وأعجبوا بهذه المعلومات المهمة التى نقلها إليهم التليفزيون، وشعروا بأن هذا العرض عن العلوم science ينبغى ان يكون جزءاً من برنامج أساسى ثابت بدلاً من عرضه فقط ضمن البرامج المدرسية أو فى القنوات الفرعية، ومع ذلك فقد قلت مشاهداتهم لهذه البرامج مع نموهم، وقد وجد كليفورد وزملاؤه بالفعل فروقًا بين الجنسين إلا أنها كانت عكس الاتجاه النمطى المتوقع حيث كانت البنات أكثر تقبلاً لبرامج العلوم من الأولاد، ويمكن أن يتعلم الأطفال من هذه البرامج عندما يشاهدونها بالفعل، إلا أن هذا يتوقف أيضًا على المهارات والمعارف التى يحملونها معهم إلى موقف المشاهدة وكيفية تقديم المعلومات إليهم ودافعيتهم نحو المشاهدة ومدى اندماجهم فيها (كليفورد وزملاؤه ١٩٩٥).

وبالرغم من أن الدراسات السابقة تعطينا بعض المعلومات عن التحصيل الدراسى والتليفزيون فإنها ليست مكتملة أو مفيدة تمامًا ولا يمكن تعميم بعض نتائج القديم منها حاليًا بسبب انتشار التليفزيون الآن عن ذى قبل ووجوده فى كل مكان تقريبًا فى متناول الأطفال (مورجان Morgan ١٩٩٣)، وقد لاحظ مورجان أنه بالرغم من أن هناك الكثير من الدراسات التى تتباين فى حجم عيناتها ومقاييسها المستخدمة وأعمار الأطفال المشاركين فيها وطرائق البحث العلمى مما يترتب عنه صعوبة المقارنات بينها- كذلك بالرغم من وجود نتائج مختلطة بالنسبة للأطفال الصغار- فإن النتائج بالنسبة

لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم من مرحلة التعليم الأساسي متسقة تماماً، وقد أظهرت معظم الدراسات الارتباطية وجود علاقة سلبية بين مشاهدة التليفزيون ودرجات التحصيل الدراسي، ولكن لازال هذا يعبر عن علاقة ارتباطية، وهنا يمكن التساؤل عن أولئك الذين يحصلون على أكثر درجات التحصيل انخفاضاً وتحولهم قدراتهم المنخفضة نحو مشاهدة التليفزيون الأكثر سهولة للحصول على المعلومات أو للهروب من المشكلات، أو ربما توجد عوامل أخرى هي التي تؤدى إلى كل من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وكثرة مشاهدة التليفزيون هي قلة تدخل الأبوين أو إشرافهم على الأطفال، ولاحظ مورجان أيضا أنه بالرغم من أن العلاقات بين مشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسي تبدو صغيرة فإنها ربما تخفى وراءها علاقة غير خطية ، كالارتباط المنحنى مثل الذى ظهر فى دراسة برنامج كاليفورنيا التقييمى ١٩٨٠، ١٩٨٨. وأخيراً فالجنس والسلالة والسن والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى وعوامل أخرى يختلف فيها الأطفال تتفاعل مع مشاهدة التليفزيون وينتج عنها علاقات مختلفة بين المشاهدة والتحصيل الدراسي.

التليفزيون ونمو المهارات الأخرى

ساور البعض قلقًا عن تأثير التليفزيون على ميول الأطفال للاستطلاع وأيضًا على قدراتهم اللغوية وكذا على نموهم المعرفى، وقد وجد هاريسون ووليامز Harrison & Williams (١٩٨٦) ارتفاع درجات الاطفال على مقياس الإبداع الذين أدخل التليفزيون إلى مدينتهم لأول مرة، إلا أنه بعد عامين لم يحصل الأطفال على مثل هذه الدرجات بل كانت أقل بسبب وجود التليفزيون حيث أثر عليهم طوال فترة نموهم معه.

وتوصل فالكنبيرج وفان درفورت Valkenburg and Van der Voort (١٩٩٤) من بحثهما إلى دليل يشير إلى أن مشاهدة التليفزيون تثير أو تنشط من أحلام اليقظة (فرض الإثارة) وتقلل من التخيل الإبداعي (فرض التخفيض) ، وبالرغم من أن هذا عبارة عن ارتباط فإنه لا يمكن الاستدلال منه على وجود علاقة سببية، أى ما يشير إلى

أن أحلام اليقظة سببها مشاهدة التليفزيون أو أن هذه المشاهدة تسبب انخفاض التخيل الإبداعي، ووجد فالكنبيرج وڤان درڤورت (١٩٩٤) أن أحلام اليقظة والتخيل يتداخلان، ومع هذا فهما عمليتين معرفيتين مختلفتين عن بعضهما البعض، وتشير البيانات المستخلصة من نتائج البحوث إلى أن التليفزيون يؤثر على كليهما بطريقة مختلفة، فهو ينشط أحلام اليقظة في دورها في تزويد الفرد بالمعلومات، ولكنه لا يمنع من تكوين الصور العقلية، ولم يجد الباحثان ما يفيد بأن نوعية التخيل تتحسن مع مشاهدة التليفزيون بالرغم من الحصول على كميات أكبر من المعلومات أو مهما شاهده الطفل، ويؤثر التليفزيون في واقع الأمر تأثيراً عكسيًا على الحالات أو العمليات المهمة للتخيل مثل الجهد اللازم أو الضروري لاستمراره، ومنها أيضًا التأمل والهدوء (فالكنبيرج وڤان درڤورت ١٩٩٤).

ومن ناحية أخرى يرى باحثون آخرون أن التليفزيون لا يستحق منا هذه المخاوف المتزايدة، وأننا يجب أن نستفيد من إمكانياته بدلاً من تجنبه كلية (بيان كيولى -Bian culli ١٩٩٤)، وقد أظهرت البحوث التي قام بها دى جروت de Groot (١٩٩٤) وسنجر وسنجر Singer & Singer (١٩٩٨) أن أطفال ما قبل المدرسة الذين اعتادوا مشاهدة برنامج بارني والأصدقاء Barney and Friends أو برنامج شارع السمسم Sesame Street أو مستر روجرز Mister Rogers قد أظهروا تحسنًا في مهاراتهم المعرفية بما فيها من مهارات رقمية ولفظية ومعرفة بالأشكال والألوان وأماكن الأشياء المجاورة وكذا تصرفاتهم، كما أدى هذا إلى تكوين مشاعر إيجابية لديهم، وكانت نتائجهم صادقة على زطفال ما قبل المدرسة في كل الثقافات والأجناس (دى جروت de Groot ١٩٩٤)، كما أن المشاهد المنتظمة لبرنامج شارع السمسم ومستر روجرز ارتبطت كذلك بتحسن في مفردات الطفل اللغوية وتعلم أكبر وأيضًا سلوك إيجابي من الطفل (دى جروت ١٩٩٤).

وتوصل كومستوك وسكارير (١٩٩٩) إلى أنه فيما يتعلق باللعب التخيلي وأحلام اليقظة عند الأطفال فليس هناك ما يفيد أن مشاهدة التليفزيون تحل محلها، إلا أن التليفزيون قد يشكل نوع هذا اللعب، ولم يجد كومستوك وسكارير ما يؤيد تناقص

أحلام اليقظة مع مشاهدة التليفزيون أو أن التليفزيون يزيد من قدرة الطفل على التخيل الإبداعي، ومع هذا فقد وجد الباحثان اتصالاً بين أنواع أحلام اليقظة وما يشاهده الطفل في التليفزيون، فمشاهدة قصص الخيال العلمي يرتبط بتفكير الطفل عن كيفية عمل الأشياء أو نظام سير الظواهر الطبيعية، ومشاهدة الكوميديا قد يرتبط بخيالات سارة عند الطفل، ومشاهدة برامج العنف ارتبطت بأحلام اليقظة العدوانية، بينما ارتبطت المشاهد غير المتضمنة للعنف بكف هذه الأحلام، ويقول كومستوك وسكارير إنه لم يظهر دليل يؤيد الرأى الذى يفيد أن مشاهدة التليفزيون تؤدى إلى تناقص القدرة الابداعية، هذا وتحدد القدرة العقلية نوع القراءة التى يمكن أن يقدم عليها الطفل واستخدامه للحاسبات الآلية والإنتر نت والمصادر الإلكترونية الأخرى وبنوك المعلومات.

المدرسة فى مقابل التليفزيون

أثار بوستمان Postman (١٩٨٥) اهتمامات أخرى عن أسلوب التليفزيون فى التعلم الذى قال انه بطبيعته مضاد للتعلم المدرسى أو التعلم من الكتب، ووضع بوستمان تمييزاً بين ما سماه بمنهج التليفزيون ومنهج المدرسة، وتعتمد فلسفة المنهج التليفزيونى فى رايه على ثلاث تعليمات يلاحظ وجود أثارها فى كل نوع من البرامج ، فالمنهج التليفزيونى ليست له متطلبات سابقة (يمكنك أن تدير المفتاح وتشاهد أى شىء دون أن يكون لك أى خلفيات أخرى لهذه المشاهدة) والتليفزيون ليس فيه صفوف أو درجات ينتقل فيها التلميذ من صف لآخر، وهو بهذا يقوض أو يلغى فكرة أن التتابع والاستمرارية لهما علاقة بالتفكير فى ذاته، ولا توجد حيرة أو ارتباك من شأنه أن يجبر المشاهد على تغيير القنوات رغماً عنه، وهذا يعنى أنه ليس هناك شىء ما يجب على المشاهد أن يتذكره، أو يدرسه أو يطبقه أو يتحمله، والفكرة أو الافتراض هنا أن اقتناع المشاهد الطفل ورضاؤه أكثر أهمية من نموه النفسى، سوف يكون هناك قليلا من الشرح أو لاشرح بالمرة على شكل عرض أسباب أو مناقشة أو جدال كما هو الحال فى المنهج المدرسى، وإنما يكون التعليم التليفزيونى فى الأغلب على شكل قصص.

والاسم الملائم لهذا النوع من التعليم الذى ليس له متطلبات ولا يوقع الطفل فى الحيرة وليس فيه شرح مباشر هو التسلية، وتبعًا لرأى بوستمان يتأثر المنهج المدرسى ويحدد هنا فى هذه الحالة تبعًا لشخصية التليفزيون.

ومع هذا فقد أصبح هناك فى واقع الأمر خلط بين الكثير من الخصائص وآثار التليفزيون والمدارس، فقد يجد الطفل فى المدرسة ترويحًا عن وجدانه ومتنفسًا لانفعالاته وعواطفه إلا أن فيها أيضًا تبث إليه الكثير من القيم، وليس كل ما يقوله أو يفعله هو وزملاؤه صحيحًا تمامًا، فكثيرًا ما يتعرضون إلى النقد. ومن ناحية اخرى نجد ان مشاهدته للتليفزيون والتى قد تبدو لأول وهلة وكأنها نشاط مسلى بدرجة كبيرة إلا أنها يمكن أن تكون نشاطًا تعليميًا كذلك.

والأطفال يتعلمون الكثير عن العالم من مشاهداتهم للتليفزيون، ويلاحظ أن توعيتهم بالأساليب التليفزيونية قد تساعد على تنمية نظرة ناقدة تجاه ما يشاهدونه فى البرامج المختلفة وأيضًا ما يقدمه التليفزيون من إعلانات، كما أن النقد الذى تعلموه فى المدرسة قد يساهم أيضًا فى تنمية هذه النظرة مما يدفعهم إلى فحص محتوى ما يشاهدونه ومناقشته أيضًا.

وعلى العكس من ذلك يمكن الاستفادة من شغف الأطفال بالتليفزيون داخل الفصل الدراسى، فيمكن أن يستخدم المعلمون تليفزيون الأطفال ؛ لتطوير تدريس القراءة لهم وتشجيعهم عليها دون وجود آثار سلبية لذلك، فيمكن للأطفال مثلاً مشاهدة البرامج التليفزيونية للتعرف على الكلمات الجديدة ويتعلمون ما تشير إليه من معلومات فى هذه البرامج (راينكنج ويو Reinking & Wu (١٩٩٠). فبعض الفصول مثلاً تخصص وقتًا لدراسة ما يعرض فى الأفلام السينمائية والمسرحيات أو برامج التليفزيون كجزء من مناهج القراءة، حيث استخدم بعض الباحثين النصوص المكتوبة للمسرحيات كمادة للقراءة للأطفال الذين تنقصهم الدافعية نحو القراءة، كما شجع أخرون الأطفال على تحليل بعض المسرحيات التليفزيونية ومناقشة المشكلات الموجودة فيها وكذا الحلول التى تستخدمها شخصياتها لحل هذه المشكلات، وبعبارة أخرى تنمية مهارات التفكير الناقد.

وللتليفزيون إمكانيات قوية فى عرض المناظر الحية، ولذلك يمكن بواسطته إيضاح المفاهيم المعقدة بهذه المناظر، وهو أمر قد لايتوافر فى الفصل الدراسى المعتاد، وتقديم المعلومات عن طريقه يعد جذابًا ومثيرًا لكل المتعلمين، وربما يعكس التقدم التعليمى فى عالم اليوم، والحقيقة أن التليفزيون لديه الكثير لتقديمه فى مجال التحصيل الدراسى والتربوى عندما يستخدم بطريقة معقولة وإبداعية.

ويعتبر التليفزيون هو عامل واحد فقط من كثير من العوامل المعرفية الأخرى التى تتفاعل مع بعضها البعض كى تؤدى فى النهاية إلى سلوك التحصيل الدراسى، فالشخصيات المدرسية كالمعلمين مثلاً والآباء والزملاء - والشخصيات التليفزيونية التى تظهر فى البرامج التى يشاهدها الطفل - كلها تصلح كنماذج لسلوكه الاجتماعى. وقد يقتدى بما هو مناسب منها أو غير مناسب، ويتعلم الأطفال من هذه النماذج أساليب حل المشكلات والتفاعل مع الآخرين وتحقيق ماهو مهم بالنسبة له ولهم، وقوة تأثير هذه النماذج وبأى منها يقتدى - سواء كان نموذجًا سويًا أو غير سوى - هو ظاهرة تتأثر بالعديد من العوامل كما أنها موضع جدال.

ولحسن الحظ فإن ازدياد شغف الدارسين اليوم بوسائل الإعلام وأثرها على تعلم القراءة والكتابة أدى إلى انتشار الوعى الإعلامى وامتداد أثره فى النهاية إلى الأطفال مما ساعدهم على فهم وتقييم أثر هذه الوسائل عليهم، كما أنه يساهم فى حل التنافر بين خبرات الأطفال الناتجة عن مشاهدة التليفزيون وخبراتهم فى الفصل الدراسى، ويجب استغلال أفضل مافى هذين النوعين من الخبرات من أجل رعاية تحمس الأطفال للتعلم وتسهيل نموهم النفسى الصحيح.

نقاط خاصة بطرائق البحث العلمى

انتقد البعض طرائق البحث العلمى فى الدراسات الخاصة بالتليفزيون والتحصيل الدراسى المدرسى ومهارات القراءة، فاقترح مثلاً روبيرت وزملاؤه Robert et al ١٩٨٤ أن الدراسات المعتادة على استخدام التليفزيون والأداء المدرسى تركز على كمية

المشاهدة كعامل يسأل عنه الأطفال بالرغم من أنهم ضعاف فى تقدير الزمن الذى يقضونه في المشاهدة، كما أن الدراسات قد أغفلت العوامل الأخرى المؤثرة على القراءة ومنها اختلاف اتجاهات الأسرة والأطفال نحو القراءة، وعلاوة على ذلك فإن التحصيل الدراسى يُمثل عادة بواسطة درجات اختبار القراءة فقط، وهذا عبارة عن جزء من نمط أكبر هو اتجاه الطفل نحو القراءة والجانب السلوكى والمعرفى المرتبطين بها، كذلك ماذا يقرأ وكمية القراءة نفسها إلى جانب اتجاهات الأسرة نحو القراءة ، وكلها عوامل مهمة كى ندرس تأثير التليفزيون على القراءة.

ويرى اندرسون وكولينز (١٩٨٨) أن الارتباط بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسى بما فى ذلك القراءة وكثرة مشاهدة الأطفال للتليفزيون ربما يكون ناتجًا عن عامل آخر هو تقليدهم للأبوين اللذين ليس لديهما دافع قوى نحو القراءة، كما أنهم يقلدونهم أيضـًا فى المشاهدة التليفزيونية لاستغلال وقت فراغهم، وحتى اذا ماكانت المشاهدة المفرطة تتداخل مع الأداء المدرسى للطفل فإننا لانستطيع عزل التليفزيون نفسه كعامل رئيسى يؤدى إلى هذه المشاهدة المفرطة، كما هو الحال عن إمكانية القول عن أى نشاط ما آخر كالرياضة مثلاً بأنها تشغل وقت الطفل أكثر من اللازم عن الدراسة (هودج وتريب Hodge & Tripp ١٩٨٦).

وأخيراً فإن مشاهدة التليفزيون واستخدام وسائل الإعلام الأخرى والسلوك المدرسى كلاهما يتم كجزء من إطار أكبر هو النمو المعرفى والاجتماعى الذى تؤثر فيه عوامل أو متغيرات متعددة ومعقدة وكل هذا يؤثر على أداء الأطفال المدرسى وأيضـًا على تعلمهم الاجتماعى وتعلمهم عن أنفسهم وعن العالم المحيط بهم.

ملخص

يشعر الكثيرون أن التليفزيون يمكنه تقوية لغتهم بطرائق مختلفة وبخاصة إذا ماكان الآباء يشاهدونه معهم، فبرنامج مثل شارع السمسم والذى أجريت عليه تعديلات لتقريب التفاعل بين الأبوين والطفل يمكنه تحقيق مكاسب لغوية للطفل سواء شاهده فى وجود الأب أو الأم أو عدم وجودهما، ومع هذا لوحظ أن المشاهدة المفرطة للتليفزيون قد تعوق من إكتساب الطفل للغة وكذا من مهاراته فى الاستماع والكتابة، وهي كذلك يمكن أن تؤثر على اختياره لما يقرأه.

هذا وتشير نتائج البحوث إلى أن العلاقة بين مشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسي يمكن أن تكون علاقة منحنية بدرجة كبيرة، أى أن المشاهدة القليلة للتليفزيون قد يصحبها ازدياد فى التحصيل الدراسي ولكن ازدياد المشاهدة أكثر من اللازم يؤدى إلى انخفاض فى مستوى التحصيل الدراسى، إلا أن كمية المشاهدة تتفاعل مع المستوى الاقتصادى ـ الاجتماعي ومستوى ذكاء الأطفال المشاهدين قليلاً للتليفزيون، وبخاصة أولئك الذين يأتون من خلفيات اجتماعية محرومة. ومع هذا فالمشاهدة أكثر من ٥ أو ٦ ساعات يوميًا قد ترتبط بضعف أكثر فى التحصيل الدراسى لدى الأطفال الذين ينتمون إلى كل المستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية، كما اتضح ان التليفزيون له اثار سلبية على التحصيل الدراسى لدى أطفال الطبقة الاجتماعية العليا أكثر من أطفال الطبقة الاجتماعية الدنيا، لأنه أكثر حرمانًا لأطفال الطبقة العليا من وسائل القراءة المفيدة الموجودة لدى أسرها، بعكس الأسر الفقيرة التى لا تمتلك عادة مثل هذه الوسائل، ويمكن اعتبار التليفزيون وسيلة تعويضية مفيدة إلى حد ما لأطفال هذه الأسر المحرومة.

وأخيرًا يبدو أن الفصل التعسفى أو الجامد بين التعلم فى المدرسة والتعلم من التليفزيون غير مثمر، ويوجد اتجاه جوهرى نحو استخدام التليفزيون بماله من امكانيات لنقل المعلومات بأساليب مركبة ومثيرة فى مواقف الفصل المدرسى، وبالمثل يمكن الاستفادة من مهارات التفكير الناقد التحليلى التى تنمى فى المدرسة لفهم وتقييم الطفل لمحتوى ما يشاهده فى التليفزيون.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الآثار الإيجابية والسلبية للتليفزيون على مهارات القراءة عند الأطفال وعلى مهارات التحصيل الدراسى ككل.

٢ - ناقش الطرائق التى يمكن أن تستخدم بها عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات ومهارات التفكير الناقد المستخدمة فى الفصول الدراسية من أجل معالجة مضمون البرامج التليفزيونية بطريقة أكثر فاعلية، وما هى مهارات معالجة المعلومات المستخدمة مع مضمون ما يشاهده الطفل من التليفزيون والتى يمكن أن تساهم فى التعلم فى الفصل الدراسى أو تعوقه؟

٣ - ناقش الأدلة الموجودة مع أو ضد أثر الإبدال الناتج عن استخدام وسائل الإعلام بما فيها التليفزيون.

الباب الثالث

الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للخبرة الإعلامية

الفصل الخامس

العنف والعدوان Violence and Aggression

هناك إحصائيات مفزعة عن عدد أحداث العنف التي يشاهدها الأطفال فى التليفزيون ومستوى العنف الموجود فى ألعاب الفيديو التى يحبها الكثير من الأطفال والمراهقين، فقد يرى المشاهدون برنامجين عنف من كل ثلاثة برامج بصرف النظر عن الوقت الذى يشاهدون فيه التليفزيون خلال اليوم (سميث ناثانسون وويلسون Smigh Nathanson & Wilson ٢٠٠٢)، ونحن إذا ما افترضنا أن الأطفال يستغرقون من ٢-٤ ساعات يوميًا فى مشاهدة التليفزيون عندما يعودون إلى منازلهم بعد انتهاء يومهم الدراسى، فإنهم سوف يشاهدون ٨٠٠٠ جريمة قتل، و١٠٠٠٠٠ جريمة عنف أخرى وذلك وهم فى مرحلة الدراسة الابتدائية (دونيرستين وسلابى وإيرون Donnerstein, Slaby & Eron ١٩٩٤). إن واحد وستين فى المائة من برامج التليفزيون تتضمن بعض العنف، و٧٥٪ من مشاهد العنف لا يعقبها عقاب فورى، و٤٢٪ من مشاهد العنف تتم وفقًا للحالة المزاجية وأحيانا يصحبها فكاهة، ويقول دونيرستين وزملاؤه (١٩٩٤) إن مستوى العنف التليفزيونى قد ظل ثابتًا تقريبًا خلال العقدين الماضيين من الزمن بالرغم من أن كابل التليفزيون قد أضاف إليه الكثير، ويقولون إن معظم العنف يقدم دون تقييم لمدى مشروعيته أو تقبله اجتماعيًا، وكثير من العنف الذى يعرض فى الصباح وبعد الظهر يراه الأطفال.

وقد عرض كيونكل Kunkel (١٩٩٩) فى شهادته عن العنف التليفزيونى أمام مجلس الشيوخ الأمريكى دراسة للعنف التليفزيونى الشائع National Television Violence Study

فى الولايات المتحدة التى تضمنت أكثر من اثنى عشر باحثًا قد أدوا دراسات مستقلة فى أربع مدن جامعية، اختبر كل واحد منهم جانب مختلف من الموضوعات المثارة عن العنف الإعلامى، ولم يقتد هؤلاء الباحثون بالدراسات السابقة فى مجرد حصرهم لقصص العنف أو أحداثه وإنما قاموا أيضًا بتحليل الظروف المحيطة بحدوث العنف، فكانوا يسألون مثلاً من الذى أدى سلوك العنف، وفيما إذا ما كان قد كوفئ أم عوقب، وهل قدمت الآثار الواقعية المترتبة عن سلوك العنف هذا أم تم تصوير مشاهد فنية ممثلة لها، وقد توصل الباحثون إلى انتشار مشاهد العنف على نطاق واسع وبنسبة ٦٠٪ من كل المشاهد التليفزيونية وذلك خلال فترة جمعهم للمعلومات التى استمرت أكثر من ٣ سنوات.

وقد لاحظ كيونكل (١٩٩٩) أنه إذا ما أخذ باحث ما عينة عشوائية من البرامج التليفزيونية فإن هناك احتمالات أكثر من ٥٠٪ أن يجد فيها أعمال عنف، وقد بلغ متوسط أعمال العنف ٦٠٠٠٠ فعل فى أسبوع واحد وذلك عبر ٢٣ قناة تليفزيونية تضمنت الكابل وشبكات الإرسال التليفزيونى، وكان برنامج من كل أربعة برامج عنف يتضمن استخدام الأسلحة النارية، هذا بالإضافة إلى أن معظم مشاهد العنف لا توضح الألم كما يبدو فى حقيقته عندما يتعرض له الضحايا من الناس، وإنما تظهر صورا مخففة من هذا الألم، كما أن معظم هذه المشاهد أيضًا تفخم من سلوك العنف وتعطيه دوراً جذابًا وكأنه سلوك مشروع لا يعانى صاحبه من الندم أو يتعرض للنقد أو العقاب.

وتحتوى مشاهد الفيديو الموسيقية وألعابه أيضًا على كميات ملحوظة من العنف، وقد أفادت وكالة منظمة الأطفال الآن Children Now فى نشرتها عام (٢٠٠١) أن ٨٩٪ من ألعاب الفيديو قد تضمنت العنف، وأن أعمال القتل كانت تبرر وتثاب وكأنها فعل مشروع، وقلما كانت تظهر العواقب السلبية فى المشاهد، وقد تضمن ٤٠٪ من المشاهد عنفًا هزليًا، وكان العنف أساسى فى ١٧٪ من الألعاب حيث كانت لا تتم هذه الألعاب بدونه، وكانت تلغى محاولة اللاعب فى الكثير من ألعاب العنف عندما يفشل فى

اختيار الاستراتيجية المناسبة له، وقلما كانت تظهر المشاهد المعبرة العواقب الواقعية للعنف (فنك وبكمان Funk & Buckman ١٩٩٦)

واكتشاف العلاقات الممكنة بين تعرض الأطفال لمثل هذا القدر من مشاهد العنف وسلوكهم العدواني- أو أي آثار سلوكية أخرى- يظل مطلبًا مهمًا جدا.

مشاهد العنف

وجد ويلسون وسميث وزملاؤهما Wilson, Smith et al (٢٠٠٢) أن البرامج الموجهة للأطفال من سن ١٢ فأقل تتضمن كثيراً من العنف يفوق البرامج الأخرى، وكانت تضيف جاذبية إلى هذه المشاهد كما هو الحال في برامج العنف غير الموجهة للأطفال، كما كانت أيضًا لا تبرز الآلام الحقيقية لضحايا العنف وبالتالي تقلل من شأنه وأضراره، ويرى ويلسون وسميث وزملاؤهما أن هذا يساعد على تعلم المشاهدين العدوان ويزيل من حساسيتهم ضد مثل هذه المشاهد.

وقد قسم ويلسون وسميث وزملاؤهما (٢٠٠٢) برامج الأطفال إلى خمسة برامج فرعية من العنف: عنف كوميدي وعنف خاص بالأبطال ذوي القوى الخارقة وعنف المغامرات البوليسية وعنف العلاقات الاجتماعية، وعنف المجلات، ووجدوا فروقًا دالة بين المجموعات الخمس في كمية العنف الظاهر وفي مدى تركيزه، فقد وجدوا أن كل أفلام الكوميديا الموجهة للأطفال وكذا ٩٧٪ من برامج الأبطال ذوي القوى الخارقة و٨٩٪ من برامج المغامرات البوليسية تضمنت عنفًا، كما كان العنف أقل من نصف البرامج في قائمة أفلام العلاقات الاجتماعية و١٧٪ فقط من البرامج في قائمة المجلات- مثل برنامج بارني Barney وبرنامج بيل ني زي ساينس جي Bill Nye the Science Guy- تضمنت عنفًا، حيث تصبح برامج المجلات وكأنها «منطقة بعيدة عن المخاطر» بالنسبة للأطفال (ويلسون وسميث وزملاؤهما Wilson, Slith et al، ص٣١).

وتقسيم برامج العنف إلى هذه الأنماط للمقارنة بين مستوياته مهمة ؛ لأن كل نوع من المتوقع أن يكون له مشاهدين مختلفين عن مشاهدي البرامج الأخرى من العنف،

وفي دراسة تمت عن مشاهد العنف التليفزيوني اتضح أن أفلام الكارتون تضم أعلى نسبة من مشاهد العنف (٤٧١ مشه في يوم واحد)، ومن كل خمسة مشاهد اتضح وجود مشهد واحد مهدد للحياة تضمن معظمها استخدام الأسلحة النارية (ديزني Disney ١٩٩٥).

وقد أشار ويلسون وسميث وزملاؤهما (٢٠٠٢) إلى أن برامج الأطفال تختلف بطرائق مهمة عن أفلام الكبار مما قد يؤدى إلى تعرض أكثر من الأطفال لأثر خطورتها، وهناك نوعان أساسيان من الاختلاف: أولهما أن المعتدين فى هذه الأفلام كثيراً ما يكونون كائنات خيالية أو يمثلون أشكال حيوانات، كما هو الحال فى أفلام الكارتون مثلاً، وبدلاً من أن يؤدى هذا إلى الإقلال من أضرارها على الأطفال فإنه على العكس من ذلك يزيد بالفعل من خطورة أثرها عليهم بسبب ما هو معروف عنهم من حيث عدم قدرتهم على التمييز بين الواقع والخيال، أما الاختلاف الثانى فهو أن المعتدين فى أفلام الأطفال كثيراً ما يدعمون أو يثابون من جراء عدوانهم، وفى مثل هذا التعظيم للسلوك العدوانى خطورة على الأطفال الصغار من حيث دفعهم نحو الإقدام عليه ، كما أن هذه المشاهد قلما تظهر عواقب سيئة للعنف.

وتتفق نتائج ويلسون وسميث وزملاؤهما (٢٠٠٢) مع بحوث النمو والنظرية المعرفية الاجتماعية التى قد أظهرت أن الأطفال الذين لا يستطيعون التمييز بين الخيال والواقع هم أكثر تعرضاً لخطر تقليد مشاهد العنف التى تظهر فى البرامج ويثاب فيها المعتدون، حيث يعتبرونهم قدوة، كما أن هؤلاء ربما يقتدون أيضًا بالأبطال الذين يظهرون بقوى خارقة (السوبرمان) والذين يستخدمون العنف؛ كي يؤدوا أعمالاً حسنة، أى أعمال العنف المبررة أو المستحسنة.

هذا بالإضافة إلى أن المعتدين الأصغر قد يكونون أكثر جذب لانتباه الأطفال وإعجابهم من المعتدين الراشدين (ويلسن وكولفن وسميث Wilson, Colvin & Smith ٢٠٠٢)، وغالبًا ما يكون عقاب هؤلاء المعتدين الذين يظهرون على الشاشة على سلوكهم العدوانى أقل من المعتدين الكبار، كما أنهم أقل منهم أيضا من حيث العواقب السلبية المترتبة عن سلوكهم العدوانى كالإصابات والأضرار التى تلحق بالآخرين، وكثيراً ما

يظهر هؤلاء المعتدون الصغار في البرامج الموجهة إلى الأطفال، وبالرغم من أن نسبة المعتدين من الأطفال والمراهقين الذين يظهرون في البرامج التليفزيونية أقل بكثير من الراشدين (١١٪ و٨٩٪ على التوالي) فإن ويلسون وكولفين وزملاءهما (٢٠٠٢) وجدوا في دراسة لهم أن أكثر من ١٦٠٠ من تفاعلات العنف الشخصية خلال الأسبوع تظهر بين أفراد دون سن العشرين في التليفزيون الأمريكي، وأن معظم المعتدين هم من الأولاد، هذا ويميل الأولاد الأصغر منهم إلى التوحد معهم أو الاقتداء اللاشعوري بهم، وعلى هذا فمثل هذا الانتباه الذي يبديه الأولاد لمن هم في سنهم على شاشة التليفزيون واعتبارهم كنماذج لهم يتوحدون معها يستلزم منا اهتماماً أكثر.

وتعتبر أيضًا الفروق في وسائل العنف من الأمور المهمة في الدراسة، فالأطفال الأصغر كانوا في عدوانهم أكثر استخدامًا للوسائل الطبيعية وأقل اعتماداً على الوسائل المهلكة أو المميتة مما يسهل على الأطفال المشاهدين محاكاتهم، وكان المراهقون المعتدون يميلون إلى تكرار عدوانهم على الهدف نفسه مثل الراشدين المعتدين في هذا الشأن (ويلسون وكولفين وزملاؤهما ٢٠٠٢)، ولأن تحليل الأحداث في دراسة هؤلاء الباحثين قد تم على أساس التصرفات الفردية وليس على أساس الشخصيات، فإن الشخصيات التي اشتبكت في عنف متكرر قد تم حصر تصرفاتها عدداً من المرات، حيث تم تمثيلها في المشاهد التليفزيونية أكثر من اللازم، وعلاوة على ذلك فإن الشخصيات غير العدوانية لم يتم إحصاءها جيداً، لذلك لم يتم التقدير الجيد لجميع الشخصيات التليفزيونية التي مارست العنف في دراسة هؤلاء الباحثين (ويلسون وكولفين وزملاؤهما ٢٠٠٢).

وعندما تقارن بين العنف الذي يشاهد في البرنامج التليفزيوني الرئيسي وذلك الذي يظهر في الكابل وفي قنوات التليفزيون المستقلة خلال الأوقات الرئيسية من اليوم والتي يكثر فيها المشاهدون ثم نستخدم النظرية المعرفية الاجتماعية لتفسيره، فإننا نجد أن الخصائص البيئية الاجتماعية التي تتم فيها مواقف العدوان يمكن أن تزيد من الآثار المؤذية لهذه المواقف (سميث وزملاؤه Smith et al ٢٠٠٢)، فملامح الأفراد

المتورطين فى العنف ومدى جاذبيتهم للمشاهدين وبخاصة إذا ما كانوا يشاركونهم فى الخصائص الديموجرافية قد تسهل من عملية الاقتداء بهم، وربما يسبب هذا مشكلات للأطفال المشاهدين الذين قد يتعلمون من خلال الملاحظة، إلا أن هذا التعلم يتوقف إلى حد كبير على عواقب السلوك العدوانى وما يلقاه المعتدى من عقاب أو إثابة (سميث وزملاؤه، ٢٠٠٢)، ويستخلص سميث وزملاؤه من هذا أن مشاهد العنف التى تظهر خلال الأوقات الرئيسية من اليوم تتضمن عناصرها ما قد يزيد من ميل الأطفال نحو تعلم العدوان أو يقلل من هذا الميل.

وهناك أيضا إحصائيات مثيرة عن مشاهد عنف أخرى هى- مصارعة المحترفين التى تظهر على شاشات التليفزيون- قد عرضت فى دراسة استمرت عامًا فى جامعة أنديانا، وهذه المصارعة تعتبر بمثابة برنامج فج، يُمثل حربًا تعرض بواسطة الكابل، يشاهدها ما يقرب من ٥ إلى ٦ ملايين أسرة (مجلة النيوز ويك، ٢٠٠٠)، كما تشير إلى هذا «المؤسسة القومية للإعلام والأسرة» عام ٢٠٠٢، ولا تتضمن مشاهد هذه المصارعة أجسامًا ضخمة تلقى ببعضها البعض فقط، بل أيضًا مئات من المشاهد الخاصة بالتصرفات البذيئة غير المهذبة، واستخدام المخدرات واللغة الوضيعة، وقد نتج عن محاولة الأطفال تقليد حركات المصارعة التى شاهدوها بعض حالات الوفاة المأسوية بينهم (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢).

البحوث السابقة

ارتباط أم علية Correlation or Causality :

إن كثيراً من المقالات العلمية المعاصرة والآراء الشائعة تفترض بوجود علاقة سببية بين العنف التليفزيوني والعدوان، ويرى الذين يعتقدون بوجود علاقة بين مشاهد العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى أنه كلما تعرض الفرد لمشاهدة عنف أكثر اتجه

نحو السلوك العدوانى بشرط أن تتوافر فيه العوامل الأخرى التى قد تدفعه نحو هذا السلوك (سبيسر Spicer ١٩٩٥)، أما أولئك الذين لا يرون وجود مثل هذه العلاقة فحجتهم فى هذا أن هناك الكثير من الأفراد العادين فى مراحل العمر المتوسط وكذا الأطفال يشاهدون برامج العنف فى التليفزيون ودور السينما دون أن يظهر من أحد منهم أعمال عنف، وهم يقولون أن كثيراً من البلدان التى ظهر فيها التليفزيون منذ أكثر من ٤٠ عامًا تقل فيها أعمال العنف بشكل ملحوظ عن تلك الموجودة فى الولايات المتحدة الأمريكية (كف Cuff، ١٩٩٥)، وعلاوة على ذلك فإن معظم الأطفال يرون هذه المشاهد دون أن يتعرضوا مع نموهم لمشكلات العنف والعدوان، ومن الأفضل أن تحاول البحوث أن تحدد أى من الأطفال هم الأكثر تعرضًا لخطر الأثر السلبى من مثل هذه المشاهد (كاليب وسوند هيمر Kaliebe & Sond heimer ٢٠٠٢).

ويتفق معظم الباحثين على أن هناك ارتباطًا قويًا بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك بعدوانية، إلا أن هناك عدم اتفاق كبير بينهم فيما يتعلق بطبيعة هذه العلاقة واتجاهها ومدى استمرارها، وقد عرض الكثير من الباحثين دراسات حديثة تتضمن مدى واسعًا من طرائق البحث العلمى لتأييد الادعاء بوجود علاقة سببية بين العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى، واقترح آخرون بوجود علاقة ما إلا أنهم توقفوا عن الإدعاء بأنها سببية، وهناك مجموعة أخرى من الباحثين تفيد بأن هذه العلاقة قد يُبالغ فيها أو تتناقض بدرجة كبيرة عندما يتم ضبط متغيرات معينة.

ويدعى لونارد Leonard ١٩٩٥) مثلاً أن تأثير العنف التليفزيونى على الأطفال مبالغ فيه، وان هذه النسب المعلنه عن كثرة مشاهد العنف قد ادت إلى الإقلال من المعروض من هذه المشاهد على بعض شبكات الإذاعات التليفزيونية مما أدى إلى فقدان البهجة والإثارة فى هذه المشاهد، ويقرر ويجمان وكتشروتر وياردا Wiegman , Kuttschreuter and Baarda ١٩٩٢) فى دراسة لهم أن العلاقة التى أمكن لهم التوصل اليها بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى قد اختفت كلية عندما استخدموا مقاييس أخرى راعوا فيها تحديد مستوى الذكاء والعدوان، كما وجدوا

فروقًا مثيرة بين الذكور والإناث فى ظهور السلوك العدوانى نتيجة للتعرض لمشاهدة العنف التليفزيونى ترجع إلى اختلاف الثقافات، فكانت العلاقات دالة بشكل ملحوظ بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى لكلا من الجنسين فى الولايات المتحدة « ونوثرلاند »، وفى « فنلندا » كانت العلاقات دالة للاولاد فقط، اما فى بولندا واستراليا فلم تكن هناك علاقات تذكر لكل من الجنسين، ويرى ويجمان وزملاؤه أنه لم يكن هناك أى دليل على وجود علاقة سببية ذات اتجاهين بين السلوك العدوانى ومشاهدة العنف التليفزيونى، وقد لاحظوا أن هيوزمان وأيرون Huesmann and Eron (١٩٨٦) قد فسرا هذه البيانات بطريقة مختلفة استنتجا منها وجود ما يؤيد مثل هذه العلاقة، وقالوا بأن استنتاجات دراسة هذين الباحثين تصلح فقط بالنسبة للولايات المتحدة دون البلدان الأخرى.

وتبعًا لرأى ميوراى Murray (١٩٩٨) كانت هناك ما يزيد عن ١٠٠٠٠ دراسة عن العنف التليفزيونى خلال الـ ٥٠ سنة الماضية. وقد وصف ميوراى استراتيجيات ثلاث عريضة لدراسته، هى دراسة مدى الشيوع فى مضمون البرامج (تحليل المحتوى) ودراسات عن الارتباطات (بحوث مسحية لدراسة الارتباط الواقعى بين أنماط المشاهدة واتجاهات المشاهدين وسلوكهم) ودراسات سببية (تجارب فى المعمل ودراسات ميدانية) وقد اهتمت الدراسات الارتباطية بكيفية المشاركة فى الحدوث وليس السببية وكانت هناك من جهة أخرى دراسات ارتباطية خاصة تحاول اختبار السببية (ميوراى، ١٩٩٨) حيث كانت تجرى خلال فترات دورية متعددة.

وقد تم إجراء الكثير من الدراسات فى مواقف معملية مجهزة أو حجرات مخصصة للعب ، بحيث تكون حالات مشاهدة العنف والسلوك العدوانى وإزالة الحساسية من العدوان والإثارة قريبة من بعضها البعض ويسهل اختبارها، ولكن تظل هناك تساؤلات حول ماذا يحدث فى دراسات المواقف الطبيعية والدراسات الميدانية حيث لا تجهز معمليا بهذه الكيفية وتبعًا لرأى موراى (١٩٩٨) تتفق كل من الدراسات المعملية والميدانية على اقتراح وجود علاقة ما بين مشاهدة العنف التليفزيونى وازدياد

العدوانية فى القيم والاتجاهات والسلوك، وتتضمن الأنواع الأساسية من الآثار الناتجة عن مشاهدة العنف التليفزيونى العدوان المتزايد وانعدام الحساسية من العدوان والتسامح أكثر تجاه ازدياد مستوى العدوان فى المجتمع وكذا ازدياد مشاعر الخوف عند الفرد، وهى أعراض تتضمن فكرة أنه يعيش فى عالم وضيع (mean world syn-drome). وقد لاحظ موراى أن الأطفال لا يثارون كلهم من مشاهدة العنف بالدرجة نفسها، إلا أن مشاهد العنف يمكن أن تزيد من عدوانية الفرد بصفة عامة. هذا وبالرغم من كثرة البحوث فى هذا المجال فما زالت معلوماتنا قليلة عن كيفية تأثير مشاهد العنف على الأطفال، ونحن فى حاجة إلى بحوث أكثر بما فى ذلك دراسة الجوانب العصبية المرتبطة بالعنف التليفزيونى (موراى ١٩٩٨).

وقد ادعى باحثون آخرون (مثل: دونر ستاين وزملاؤه Donnerstein et al ١٩٩٤) أن الدراسات تظهر علاقة إيجابية بين التعرض للعنف التليفزيونى والسلوك العدوانى وذلك باستخدام أنواع مختلفة من المقاييس مع الأطفال من مراحل عمرية مختلفة، وهذا التعرض لا يزيد فقط من العنف عند الأطفال ولكنه يقلل أيضًا من سلوكهم المقبول اجتماعيًا، وقد لاحظ كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) أن التجارب مع الأطفال تظهر الآثار التى يتعرضون لها من مشاهد العنف فى حياتهم اليومية وأيضاً فى الظروف البيئية المتغيرة، وقد استنتج كومستوك وسكارير أن قلة أو زيادة ظهور السلوك العدوانى عقب التعرض لمشاهد العنف إنما يتوقف على ازدياد أو نقصان مستوى الكف الخاص بهذا السلوك.

وقد استعرض كومستوك وسكارير (١٩٩٩) كثيرًا من التجارب الميدانية والبحوث المسحية التى كانت تقيس مدى التعرض للعنف التليفزيونى والسلوك العدوانى أو المضاد للمجتمع والمتغيرات الأخرى التى يمكن أن تكون متضمنة فى هذه العملية الخاصة بالعلاقة الإيجابية بين مشاهدة العنف والعدوان، ويقول الباحثان إن نمط هذه العلاقة ثابت بصرف النظر عن نوع الدراسات المستخدمة؛ لإثباتها سواء كانت دراسات معملية أو بحوث مسحية، وسواء كان العدوان المثار مؤذيًا بدرجة كبيرة أم ذا ضرر طفيف أم مترتب عنه صراع بين الأشخاص (كومستوك وسكارير، ١٩٩٩).

وفى تحليل أخر شامل ومتعمق لنتائج الدراسات والإحصائيات بحث وود وونج وشاكير Wood , Wong and Chacere (١٩٩١) فى أثر التعرض لمشاهد العنف في وسائل الإعلام والسلوك التلقائى فى التفاعل الاجتماعى، ووجدوا أن التعرض لمشاهد العنف يرتبط بازدياد العدوانية مع الغرباء والأصدقاء وزملاء الدراسة وذلك عند مراجعتهما للنتائج الكلية، إلا أن أثر هذا التعرض على ظهور السلوك العدوانى لم يكن ثابتًا أو متسقًا عبر الدراسات، كما أن العلاقات كانت بين الأطفال الأسوياء أكثر منها بين المضطربين انفعاليًا وفى المواقف العملية أكثر من المواقف الأخرى.

ويرى وود وزملاؤه Wood et al (١٩٩١) أهمية دراسة حجم تأثير العنف المشاهد على التقدير السلوكى الذى يحدث خلال التفاعل الطبيعى بين الناس، وبالإضافة إلى هذا فقد لاحظ هؤلاء الباحثون أن التعرض للعنف التليفزيونى عددًا قليلاً من المرات ربما يكون له أيضًا آثارًا بسيطة على الفرد إلا أن استمرار هذا التعرض قد يساعد في ظروف معينة على ظهور العنف فى سلوك الفرد أثناء تفاعله الاجتماعى مع الأخرين. فتاثير العنف التليفزيونى هو تأثير تراكمى، ويقول وود وزملاؤه إن تحليلهم للدراسات الخاصة بهذا الموضوع قد أظهر وجود علاقة سببية بين العنف الذى تقدمه وسائل الإعلام والعدوان، إلا أنه لازالت هناك حاجة إلى مزيد من البحوث حول ما يتعلق باختيار المشاهد لبرامج العنف التليفزيونى والتأثير التراكمى مع الزمن للتعرض لمثل هذه البرامج.

وقد أثبتت العديد من الدراسات باستخدامها لسلسلة من التصميمات البحثية المتعددة - بما فيها من تحليل متعمق ودراسات على المواقف الطبيعية ودراسات ميدانية وبحوث تجريبية - أن هناك علاقة بين مشاهدة برامج العنف والسلوك العدوانى، ووضع بايك وكومستوك Paik and Comstock (١٩٩٤) تحليلاً حديثًا ومتعمقًا أكدا فيه النتائج التى توصل إليها هيرولد Hearold (١٩٨٦) عن وجود علاقات موجبة بين التعرض للعنف التليفزيونى والسلوك العدوانى المضاد للمجتمع وذلك وفق ما تم

استخلاصه من نتائج سلسلة الدراسات الميدانية والتى أجريت على فترات زمنية متعاقبة، كما اتضح أيضًا أنه كلما ازداد التعرض لرؤية مشاهد العنف التليفزيونى ازدادت احتمالات الإقدام على سلوك العنف والإجرام عند بعض الأفراد.

وأجرى كومستوك وستراسبورجر Comstock, Strasburger (١٩٩٣) تحليلاً لما يقرب من ٥٠٠ دراسة تؤيد نتائجها كلها ما يفيد باحتمال ازدياد السلوك العدوانى وكذا السلوك المضاد للمجتمع عقب مشاهدة العنف التليفزيونى، وهناك أيضًا بحوث حديثة (مثل: أندرسون وبوشمان Anderson & Bushman ٢٠٠١ وبوشمان وهيوزمان Bushmann & Huesmann ٢٠٠١ وجروبيل Groebel ٢٠٠١) تقترح بوجود علاقة سببية قوية سواء كانت بين مشاهدة العنف التليفزيونى أو اللعب بألعاب الفيديو المتسمة بالعنف وبين السلوك العدوانى الحقيقى للطفل.

وقد توصل بوشمان وهيوزمان (٢٠٠١) من تحليلاتها لنتائج الدراسات إلى نتيجة مثيرة تفيد بأن العلاقة بين العنف والتليفزيونى والسلوك العدوانى أقل بدرجة وسيطة من العلاقة بين التدخين وسرطان الرئة، فكما هو الحال بالنسبة للتدخين وسرطان الرئة ليست العلاقة آلية ومستمرة بين هذين العاملين، كذلك ليست تامة وكاملة بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى، فهناك مثلاً أفراد عدوانيين لم يشاهدوا العنف التليفزيونى، كما أن هناك أيضًا أفرادًا كثيرون يشاهدون هذا العنف ولم يتحولوا إلى أفراد عدوانيين، وقد قارن بوشمان وهيوزمان أيضًا علاقة مشاهدة العنف التليفزيونى والعلاقة الخاصة بالإعلان حيث قالا إن ليس كل فرد يشاهد الإعلان التليفزيونى سوف يشترى المنتجات المعلن عنها، إلا أن هذه الإعلانات إذا ما أثرت على فرد واحد فقط من كل ألف فرد مشاهد لاعتبر بذلك أن الإعلان ناجح، فإذا ما طبقنا هذا المنطق على العنف التليفزيونى أو الإعلامى، وتأثر بمشاهده هذا العنف ١٪ فقط من المشاهدين وآذوا بعدوانهم الآخرين فإن برنامج العنف مثلاً سوف يترتب عنه أن يصبح ١٠٠٠٠٠ فرد أكثر عدوانية من كل ١٠ ملايين شخص يشاهدون هذا البرنامج (بوشمان وهيوزمان ٢٠٠١).

ويدعى أندرسون وبوشمان Anderson, Bushman (٢٠٠١) أن كثيراً من الدراسات السابقة عن العنف التليفزيوني والسينمائية ترتكز على ثلاث أنماط من الدراسات: دراسات تجريبية ومستعرضة وطولية، وكان هناك اتساق فى النتائج بين هذه الأنواع الثلاثة من البحوث، وهم يقولون إن نموذجهم المقترح عن العدوان العام General Aggression Model (GAM) مفيد لأنه يوضح كيف أن التعرض للعنف التليفزيوني يؤدى إلى تزايد العدوان والعنف عند الفرد، فالتصرف بعنف فى رأى هؤلاء الباحثين يعتمد على التعلم وتنشيط الفرد وحفزه على العنف، كما يعتمد أيضًا على وجود قوائم أو تخطيطات لتسلسل الأداءات والأحداث العدوانية فى ذاكرة الفرد لاتباعها فى سلوكه العدواني، ويعلم العنف التليفزيوني أو الإعلامي الفرد كيف يسلك بعدوانية عن طريق عرض النماذج العدوانية التى يتوحد معها أو يقتدى بها لا شعورياً بعد أن يحتفظ فى ذاكرته بقوائم معرفية cognitive scripts لأداءاتها، كما يؤدى العنف الإعلامى أيضًا إلى إثارة الفرد مكونًا لديه حافزا عدوانيًا ويقلل من سلوكه المقبول اجتماعيا (أندرسون وبوشمان ٢٠٠١). وفى استعراض لأنماط مختلفة من الدراسات بما فيها الدراسات الطولية والبحوث المنصبة على المواقف الطبيعية والدراسات التى تعتمد على الخصائص السكانية خلال الثلاثين عامًا الأخيرة توصل بيريسين Beresin (١٩٩٩) إلى أنه يوجد دليلاً قوياً يفيد بأن تعرض الأطفال للعنف اللإعلامى يعد عاملاً رئيسيًا للسلوك العدواني.

وقد توصل جروبل Groebel (٢٠٠١) إلى أن الآثار قصيرة المدى يمكن وصفها بأنها تحدث فى ظروف سببية أما الآثار طويلة الأمد فمن الأفضل وصفها بأنها تفاعلية ومتضمنة للكثير من العوامل والشروط الأخرى كي تحدث، ويرى جروبل بأن الأطفال يحاطون ببيئة تعضد فيها الأحداث الواقعية والإعلامية التصور الذى يفيد بأن العنف يعتبر طبيعيًا ويتضمن شخصيات قوية تثاب عندما تقوم بعدوانها، فمعلوماتهم التى يتلقونها عن هذه الأحداث ربما تفيد بأن العدوان هو وسيلة جيدة لحل الصراعات والاحتفاظ بمركز الشخص وهيبته ويمكن أن يحدث العدوان أيضًا على سبيل المزاح،

وعلاوة على ذلك فمن المعلومات الخاطئة أيضًا اعتبار الأطفال للعدوان سلوكًا شائعًا يساعدهم على التغلب على إحباطهم وما يعانونه من مشكلات مقتدين فى هذا بالنماذج الجذابة التي تظهر لهم على شاشات التليفزيون وتصور لهم أن العدوان أفضل طريق لحل المشكلات ويترتب عنه إثابة أكثر من الوسائل غير العدوانية.

ويقول كومستوك وسكارير (١٩٩٩) إن التساؤل الذى يتعلق بما إذا كان العنف التليفزيوني المسلى يؤثر على سلوك الطفل لازال موضع جدال، وعلاوة على ذلك فإن بيانات نتائج الدراسات الحديثة لا تشير إلى ما هو عكس ذلك وهو أن الأطفال العدونيين هم الذين يرغبون فى مشاهدة برامج العنف، ويرى كومستوك وبايك أن هناك ثلاث نظريات تفيد بأن التعرض للعنف التليفزيوني يزيد من احتمال ازدياد السلوك العدواني والسلوك المضاد للمجتمع عند الفرد (كومستوك وسكارير ١٩٩٩)، وهذه النظريات هى:

١ – النظرية المعرفية الاجتماعية social cognitive theory : وفيها تطوير لنظرية التعلم الاجتماعى social learning theory التى تؤكد على العمليات التعلمية (من حيث الاكتساب والأداء) وأن الأفراد يعزون خصائص أو صفات معينة للآخرين، وهم يلاحظون ويفسرون آخذين فى اعتبارهم المواقف والنتائج، ويقلدون السلوك الذى يعتبرونه مناسبًا وفعالاً.

٢ – النظرية الترابطية الجديدة neoassociationism التى تؤكد على تخزين الأفكار والصور العقلية images واستعادتهما، وتشير هذه النظرية إلى أن تكرار عرض مشاهد العنف أمام الفرد يؤدى إلى ازدياد فى أعداد وتنوع السلوك المضاد للمجتمع في الحصيلة المعرفية السابقة له وكذا ازدياد عدد العلامات والدلائل المعبرة عن السلوك المضاد للمجتمع في نظره مما يسهل من إقدامه على السلوك العدواني.

٣ – نظرية الإثارة arousal theory وتؤكد هذه النظرية على أن العوامل الفسيولوجية تثير الفرد ويمكن أن تتحول بطريقة ما إلى سلوك عدوانى (كومستوك وسكارير ١٩٩٩).

والعوامل الاجتماعية التي تتوسط أو تقوى من تأثير العنف الإعلامي على الأطفال تتضمن المستوى الاقتصادي- الاجتماعي لأسرهم وموقف الآباء من التدخل فيما يشاهده أطفالهم، وكيفية استخدام الأطفال لوسائل الإعلام بما فيها التليفزيون، وعادة ما يكون معظم المعرضين لتأثير هذا العنف هم الأطفال من الطبقة الاقتصادية - الاجتماعية الدنيا الذين يركزون على مشاهدة التليفزيون وبخاصة برامج العنف فيه والذين ينصرف آباؤهم عادة عن مناقشتهم وتوجيههم فيما يتعلق بهذه البرامج للتخفيف من أثرها عليهم (كومستوك وسكارير ١٩٩٩).

استنتاجات من الدراسات السابقة :

لا شك أن العنف التليفزيوني يلعب دورًا مهمًا في سلوك الأطفال العدواني، والجهود التي تبذل من أجل الإقلال من مستوى العنف في برامج التليفزيون هي في واقع الأمر جهوداً مشكورة، ومع هذا تظل الكثير من التساؤلات قائمة في هذا الصدد ومنها: لماذايصادف العنف مثل هذا الإعجاب والإقبال من بعض المشاهدين؟ لماذا لا يصبح الكثير من الأطفال عدوانيين أو متسمين بالعنف بعد تعرضهم للعنف الإعلامي؟ ما هي العوامل الوسطية أو التي تتوسط العلاقة بين مشاهد العنف التليفزيوني والسلوك العدواني- ويقصد بها العوامل الأخرى التي يلزم أن تكون موجودة إلى جانب مشاهدة الفرد للعنف التليفزيوني- كي يحدث السلوك العدواني؟ وما هي العوامل أو المتغيرات الأكثر أهمية في هذه العلاقة؟ ومن هم الأطفال المعرضين أكثر من غيرهم لتأثير العنف التليفزيوني؟ وهناك عوامل يمكن أن تؤثر على سلوك الأطفال بعد تعرضهم لهذا العنف ومنها مدى السيطرة على نوعية مشاهد العنف وتكرارها ومدى استرجاعها في خيال الطفل بعد مشاهدته لها، ومفهوم الطفل عن الواقعية المدركة ووجود الراشدين كالأبوين أو الكبار في بيئة الطفل عند تعرضه لمشاهدة العنف وكذا العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الاستجابة السلوكية للطفل أو المراهق من جراء تعرضه لهذه المشهد.

وتلعب المدارس والأسر والأقران أدوارًا مهمة في هذا الصدد، فالأطفال يتعلمون خلال وجودهم في فناء المدرسة كيف يتم التعامل مع السلوك العدواني، وهل يغمض المعلمون أعينهم عن هذا السلوك أم أنهم يقدمون الحماية الواجبة لمن قد تعرض لهذا السلوك؟ وهل هم ينتهزون الفرصة كي يعلموا الأطفال الوسائل البديلة المعقولة لحل مشكلاتهم بدلاً من اللجوء إلى العدوان؟ وكيف تقدم النماذج المعقولة للأطفال كي يقتدوا بها، إن الآباء قد يؤدون أحيانًا أدوار النماذج العدوانية لأبنائهم، أي يكون أنفسهم نماذج للعدوان حينما يعتدون على أطفالهم أو على الآخرين، ويتعلم الطفل العدوان إذا من أبويه بالقدوة، ويمكن أن يكون الأقران أيضًا قدوة للطفل، كما أن إحباط[1] الطفل الذي لا يتعلم كيف يقتدي بالآخرين في عدوانه يمكن أن يساهم أيضًا في احتمال ازدياد طاقته العدوانية الكامنة.

وتنتج الاستجابات المختلفة للعنف عن التنوعات في النمو المعرفي ونمو الشخصية لدى الأطفال، وكذا تعلمهم الاجتماعي والمتغيرات الأسرية والموقفية وأسباب المشاهدة والاستخدام للتليفزيون والواقعية المدركة ومدى تعرض الأطفال للعنف الحقيقي وكمية مشاهدة التليفزيون ومستوى التوحد مع الأشخاص المعتدين الذين يظهرون على شاشاته، والعوامل الأخرى كتلك الخاصة بطبيعة مشهد العنف نفسه وفيما إذا كان الأشخاص المعتدون قد عوقبوا أم لم يعاقبوا. هذا ولكثرة العوامل المتفاعلة مع بعضها البعض كي يظهر السلوك العدواني نتيجة لمشاهد العنف التليفزيوني يقول ساوين Sawin (١٩٩٠): «إن التعرض للعنف التليفزيوني ينتج عنه ازدياد السلوك العدواني لدى بعض الأطفال في بعض المواقف، إلا أنه ليست هناك آثارًا مباشرة ثابتة على سلوك الأطفال الآخرين في المواقف الأخرى (ص١٧٥).

(١) يرى بعض الباحثين أن إحباط الطفل قد يترتب عنه العدوان وذلك تبعًا لفرض الإحباط – العدوان Frus-tration- Aggresston Hypothesis الذي وضعه دولارد وزملاؤه Dollard et al عام (١٩٣٩)، وهم يرون أن تأثير الإحباط على الأطفال تراكمي، والطفل الانطوائي الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه والتنفيس عن انفعالاته ولو باللعب مع الآخرين قد يتحول إلى طفل عدواني عندما يتكرر إحباطه. (المترجم)

أنماط العنف Types of Violence

يرجع جزء من الصعوبة في التوصل إلى استنتاجات نهائية في هذا المجال من البحث عن تأثر الأطفال بمشاهد العنف التليفزيوني إلى تعريف العنف نفسه، فما يعتبر عنفًا ربما يختلف من دراسة لأخرى، وحتى وإن بدأ التساؤل الخاص بماهية العنف بسيطًا إلا أنه يثير في الواقع الكثير من الموضوعات الأخرى المعقدة. فإذا ما افترض أحد الباحثين مثلاً أن مشاهدة العنف في التليفزيون له آثاراً سلبية فإن كثيراً من الأمور والتعاريف يمكن أن تظهر حينئذ، حيث تبرز تساؤلات مثل: ما هو المقصود بالعنف في التليفزيون؟ وهل يقصد بهذا العنف الذي لا مبرر له فقط؟ أم أنه يتضمن أيضًا العنف المشروع أو الذي له أسباب معقولة أو الضروري؟ كذلك الذي يتطلبّ مثلاً الدفاع عن النفس؟ هل يمكن أن يضاف إلى قائمة العنف أو يستثنى منها العنف الخاص بالدفاع عن قضية عادلة أم العنف الذي يظهر في نشرات الأخبار؟ وكيف يمكن أن يقاس العنف؟ وهل هناك مؤشر واضح عن هذا العنف مثل عدد مرات القتال في كل نصف ساعة؟ وهل يمكن محاولة تقدير العنف اللفظي أو العنف الناتج عن الحالة المزاجية أو العنف الذي لا أساس له كما هو في حالات الهياج والهواجس؟ وقد بدأت البحوث الأحدث في معالجة هذا الموضوع بأسلوب أكثر وضوحًا عن ذي قبل بدراسة مختلف أنماط العنف.

وتتأثر هذه التساؤلات الخاصة بالتعاريف بمتغيرات مثل السن، فالأطفال الصغار مثلاً هم أكثر احتمالاً في الاستجابة لمشاهد القتال التي تبدو واضحة، وملموسة أو عيانية وبارزة بينما لا يستطيعون تمييز الأنواع الأخرى من مشاهد القتال الملتوية غير الواضحة، ولنعود مرة أخرى لمناقشة الفرض الأساسي وهو أن مشاهدة العنف في التليفزيون لها آثاراً سلبية. كيف سوف تعرف المشاهدة، هل هي تشمل كل شيء ابتداء من النظرة السريعة إلى قضاء ساعات طويلة في النظر إلى شاشة الجهاز؟. وهل هي تتضمن فقط المشاهد التي يختارها الطفل أم أيضًا تلك التي يختارها له الآخرون؟ وهل المشاهدة تستغرق الوقت الذي يقضيه الطفل أمام التليفزيون ويمارس فيه أنشطة

أخرى مثل أدائه للواجب المدرسي؟ وأخيرًا كيف يمكن تقدير الآثار السلبية للمشاهدة؟ هل يمكن أن تتضمن هذه الآثار تسامحًا أكثر للسلوك العدواني على الآخرين وكذا ازدياد التصرفات العدوانية من جانب المشاهد؟ وهل يشمل هذا على التغيرات التى يصعب قياسها فى الطفل المشاهد مثل ازدياد الخوف والإدراكات المشوهة للبيئة؟ وهل هذه الآثار قصيرة الأمد أم أنها طويلة الأمد؟ وما هى الآثار قصيرة الأمد وكيف تكون الآثار طويلة الأمد؟

والأمر الواضح، وهو أن التعاريف والموضوعات تختلف من باحث لآخر ومن دراسة لأخرى، ولا يصح إجراء المقارنات بين نتائج الدراسات باعتبارها متماثلة، وعلى هذا فالعبارات التى يتكرر سماعها مثل «مشاهدة العنف فى التليفزيون لها آثاراً سلبية» يمكن أن تعد غير مكتملة المعنى تمامًا ما لم يكن هناك تفصيلاً وتحديداً أكثر خاص بالتعاريف والعينات الموجودة في كل دراسة.

وقد عرف أندرسون وبوشمان (٢٠٠١) الإعلام العنيف violent media بأنه ذلك الذى يحتوى على جهود مقصودة لإيذاء الآخرين، بما فى ذلك الأشخاص الحقيقيين - كما تعبر عن هذا وسائل الإعلام فى عرضها التليفزيونى مثلاً لأحداث العنف أو الحروب - وأفلام الكارتون، وما بين هذين النوعين من مشاهد كالأفلام السينمائية وألعاب الفيديو المعبرة عن العنف وغير ذلك، وقد عرف هؤلاء الباحثون العدوان بأنه سلوك يقصد به إيذاء فرد ما يحاول الابتعاد عن هذا الإيذاء وهم يعرفون العنف بأنه أشكال متطرفة من العدوان ، ولذلك فإن «كل العنف هو عدوان ولكن ليس كل عدوان هو عنف» (أندرسون وبوشمان ٢٠٠١، ص٣٥٤). ويقتصر معظم الباحثين فى وصفهم للعنف عادة بأنه يتضمن إلحاق الأذى البدنى، إلا أنه لا يتضمن الإهانات اللفظية أو تهديد الآخرين أو الطبع العدوانى أو السخرية أو الأشكال الأخرى للعدوان اللفظى التى تشاهد عادة فى الكثير من البرامج والتى يمكن أن تسبب ضيقًا أو إزعاجًا للأطفال.

وتشير البحوث الأحدث إلى أهمية النظر إلى العنف ليس فقط كمفهوم عام وإنما إلى الأنماط المختلفة منه للمساعدة فى إيضاح العلاقة بين مشاهدة العنف أو ممارسة

ألعابه والاندماج الفعلي في العدوان أو العنف في الحياة الواقعية. وقد قارن بشانان وجنتيل ونيلسون ووالش وهنسل Buchanan, Gentile, Nelson, Walsh and Hensel (٢٠٠٢) ليس فقط العنف البدني الذى كثيراً ما أجريت دراسات عنه، وإنما أيضًا العنف الخاص بالاتصالات الاجتماعية، أو العنف الاتصالى relational violence. ويهدد العدوان الاتصالى relational aggression علاقات أو مشاعر التقبل مثل أبعاد شخص ما من قائمة المدعويين لحضور حفل عيد ميلاد أو من فريق ما للألعاب الجماعية، إهانة وإذلال الآخرين، أو تجاهل شخص ما، أو نشر إشاعات مهنية أو وضيعة عنه، وقد ركزت معظم البحوث على العدوان البدنى الذى هو أكثر انتشاراً بين الأولاد، أما العدوان الاتصالى فهو شائع بين البنات، لذلك فلم يعرف إلا القليل عن أثر العنف التليفزيونى أو الإعلامى على سلوك البنات العدوانى (بشانان وزملاؤه Buchanan et al، ٢٠٠٢، وكريك Crick ١٩٩٦).

وتوجد علاقة معتدلة بين الأشكال البدنية من العنف وأشكال العنف الاتصالى، إلا أنه لم تقارن حتى الآن- دراسة ما- عنف الأطفال فى تلك الأشكال بالعنف الإعلامى الذى اعتادوا أن يشاهدونه (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢)، وقد درس أيضًا بشانان وزملاؤه الفروق فى أساليب معالجة المعلومات الاجتماعية المرتبطة بمشاهداتهم للبرامج المعبرة عن المواقف الاجتماعية، وكيف أن التعرض إلى العنف الإعلامى يمكن أن يرتبط بدوره بعزو القصد[١]، وتبعًا لرأى بشانان وزملاؤه يميل الأطفال العدوانيون إلى التحيز فى تفسيراتهم لقصد الآخرين من تصرفاتهم، فهؤلاء الأطفال كثيراً ما يعتقدون بأن لغيرهم نوايا عدائية وبخاصة فى المواقف الغامضة وحتى لو كان قصد الآخرين فيها خيراً، وعلى هذا يساهم أسلوبهم هذا فى تفسيرهم الخاطئ لسلوك غيرهم فى دفعهم نحو التصرف العدوانى.

(١) العزو هو: تفسير الفرد للسلوك والمواقف الاجتماعية بغرض التعرف على نوايا الآخرين، وقواعد هذا التفسير موضحة فى نظرية العزو Attribution theory فى مجال علم النفس الاجتماعي، وهذا التفسير هو عملية ذاتية معرضة للتحيز والخطأ. وقد انصب هذا التفسير فى دراسة بشانان وزملاؤه على تفسير السلوك والمواقف كما تظهر في الأفلام السينمائية أو المسلسلات التليفزيونية . (المترجم)

وقد أظهر كريك وجروتبيتر Crick and Grotpeter (١٩٩٥ كما هو موضح في بشانان وزملاؤه، ٢٠٠٢) أن الأطفال ذوى العدوان الاتصالى يميلون أيضاً إلى إظهار تحيز عدائى فى عزوهم أو تفسيرهم لسلوك الآخرين وتصرفاتهم، إلا أن الإطار الاجتماعى الذى يتم فيه الحدث يختلف فى أهميته من طفل لآخر، فقد أظهر كريك وجروتبيتر مثلاً أن التصرفات الوسيلية كتلك الناتجة مثلاً عن تحطيم لعبة قد تعد مثيرة للاعتداء البدنى لبعض الأطفال، بينما يمكن أن تثير بعض المواقف المسببة للصراع الاتصالى- مثل عدم تلقى الطفل لدعوة فى حفل ما- السلوك العدوانى لدى الأطفال الذين يتسمون بالعدوان الاتصالى بما يتفق مع تحيز العزو العدوانى الموجود لديهم (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢). وتقترح النظرية الخاصة بمعالجة المعلومات الاجتماعية Social information- processing theory أن التعرض للعنف الإعلامى يمكن أن ينشط أو يثير تكوينات معرفية تؤدى إلى تغيير ما فى كيفية معالجة الطفل للمعلومات المستقبلة بحيث يغلِّب عليها طابع الإثارة العدوانية ما قد يؤدى إلى ازدياد عدوانيته (بنزلى واينويك Bensely & Eenwyk ٢٠٠١ كما هو مبين فى بشانان وزملاؤه، ٢٠٠٢).

وقد درس بشانان وزملاؤه (٢٠٠٢) الأولاد والبنات من الصف الثالث والرابع والخامس وجمعوا بيانات من مصادر متنوعة، بما فى ذلك البحوث المسحية الخاصة بتقدير الزملاء وتقديرات المعلمين عن سلوك الأطفال العدوانى وسلوكهم المضاد للمجتمع، وكذا تقديرات الأطفال عن أنفسهم من حيث عاداتهم فى استخدام وسائل الإعلام بما فيها التليفزيون، كما تم قياس التحيز العدائى فى العزو (تفسيرهم للسلوك والمواقف)، وقد تم تجميع الأطفال فى مجموعات أربع كالآتى: الأطفال ذوو العدوان العالى على النمطين أو النوعين من العدوان، الأطفال ذوى العدوان البدنى العالى والعدوان الاتصالى المنخفض، الأطفال ذوو العدوان الاتصالى العالى وذوو العدوان البدنى المنخفض، والأطفال غير العدوانيين بالمرة. وقد وجد بشانان وزملاؤه أن الوقت المستغرق فى المشاهدة وذلك المستغرق فى ممارسة ألعاب الفيديو- لا يرتبط فقط بمدى التعرض للعنف عبر وسائل الإعلام المختلفة- وإنما يرتبط كذلك بتفضيل ألعاب العنف وظهور العدوان البدنى كما يقدر بواسطة المعلمين والزملاء. وعموماً فإن الأطفال الأكثر

تعرضـًا لمشاهد العنف الإعلامية هم أيضًا أكثر تفضيلاً من غيرهم لممارسة ألعاب الفيديو العدوانية (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢).

وكـان الأطفـال المتسـمـون بالعـدوان الاتصـالى يقبلون على مـشـاهد العنف التليفزيونى ويمارسون ألعاب الفيديو المتسمة بالعنف أكثر من زملائهم غير العدوانيين. وكان أثر السن والجنس على مشاهد العنف واختيارها من النتائج المهمة فى الدراسة. فقد اتضح مثلاً أن الأولاد كانوا يحبون مشاهد العنف أكثر من البنات، ويزداد إقبال الأطفال على مشاهد العنف الإعلامى مع ازدياد أعمارهم (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢). وتوجد كذلك ارتباطات كثيرة دالة بين درجات العزو العدائى أو الاعتقاد بوجود قصد عدوانى من تصرفات الآخرين ومدى التعرض لمشاهد العنف، أى أن هذا يعنى أن الأطفال الذين كانوا أكثر تعرضًا لمشاهدة العنف فى التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو المتميزة بالعنف كانوا يميلون إلى توقع الشر فى معاملاتهم مع الآخرين.

وقد أشار بشانان (٢٠٠٢) إلى بعض التساؤلات التى تظل قائمة وهى: هل ينشغل بعض الأطفال بالعدوان الاتصالى ؛ لأنه يتميز بأسلوب ملتوى كما أنه أقل لفتًا لأنظار الكبار؟ هل يتحول الأطفال ذوو العدوان الاتصالى إلى عدوان بدنى أكثر؟ وقد اتضح أن النتائج ارتباطية ولا تكون اتجاهًا سببيًا، كما أن الفروق بين الأطفال فى درجات العدوانية كانت ترجع اختلافاتهم فى مشاهدة العنف الإعلامى (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢)، ويقول بشانان وزملاؤه بأنه يمكن الآن تمييز مدى خطورة العدوان الاتصالى وآثاره المحتملة المدمرة.

المتغيرات الوسطية Intervening Variables

هناك عوامل أو متغيرات مهمة يمكن أن تساهم فى تأثر الأطفال بمشاهد العنف التليفزيونى هى : مستوى نمو الطفل وجنسه، وخلفية الأسرة واتجاهاتها، وكيفية إدراك الطفل أو الطفلة للمشاهد التليفزيونية بصفة عامة وعادته فى هذه المشاهدة، ونوع وطبيعة خبرات الطفل الأخرى خلاف المشاهدة التليفزيونية، وهناك أيضًا عوامل أخرى

عادة ما تكون موجودة فى الطفل نفسه تؤدى إلى احتمال قيامه بالسلوك العدوانى تتضمن مستوى الإثارة الموجود فيه كمشاهد واستعداداته البيولوچية والسيكلوچية ؛ كى يقدم على السلوك أوالفعل العدوانى، كما أن تدعيم السلوك العدوانى أيضًا له أهمية فى الإقدام على هذا السلوك سواء كان سلوك الطفل نفسه أو سلوك القدوة الموجودة فى المشهد التليفزيونى.

وموضح فى الأجزاء القادمة كثيراً من العوامل أو المتغيرات التى يمكن أن تساهم فى ظهور السلوك العدوانى بسبب مشاهد العنف التليفزيونى، وكذا ميكانيزمات مقترحة تترجم عن طريقها هذه المشاهدة إلى سلوك عدوانى فعلى، ومن هو الذى سوف يتصرف بعدوانية نتيجة لهذه المشاهد، وموضح أيضًا بعض الآثار الأخرى التى يمكن ان تحدثها مشاهد العنف التليفزيونى خلاف ازدياد العدوانية.

المتغيرات الموجودة فى الطفل المشاهد :

مستوى النمو : يعتبر النضج المعرفى والاجتماعى فى وقت المشاهده متغيراً مهمًا فى أى علاقة بين مشاهدة العنف والسلوك العدوانى، فلأن مستوى فهم الأطفال لمحتوى المشاهد التليفزيونية وأيضًا الضوابط السلوكية عندهم غير مكتملة تمامًا، لذلك فإن احتمالات تأثير مشاهد العنف عليهم أقوى بشكل ظاهر من الراشدين، وبالإضافة إلى هذا بينما يستطيع الراشدون إبعاد أنفسهم عن برامج العنف التليفزيونى فإن الأطفال الصغار يشعرون بانهماك شديد فى المشاهدة ويرون المناظر التليفزيونية وكأنها حقيقية، وهم أكثر احتمالاً لأن يقلدوا السلوك العدوانى لأنهم لا يفهمون عواقب ذلك السلوك كالأطفال الكبار أو الراشدين، وهم لا يفهمون حتى أن الموت دائم (كانون Cannon ١٩٩٥). وتعد هذه العوامل مهمة بصفة خاصة عندما ندخل فى الاعتبار أن الأطفال كثيراً ما يشاهدون برامج ليست موجهة إليهم بل المقصود بها الراشدين الحاضرين.

وتعتبر المرحلة العمرية من ٩ ـ ١٢ سنة مهمة من حيث حدوث تغيير في إدراك الطفل وخبرته، فالأطفال في هذه السن يميلون إلى مشاهدة التليفزيون اكثر وبالتالي يرون عنفاً أكثر (فان در فورت Van der Voort ١٩٨٦)، وفي سن ١٢ يصبحون أقل ميولاً لأن يروا برامج العنف بطريقة سلبية، أو أن يعتقدون بأنها حقيقية أو واقعية، ويقل اندماجهم الشديد فيها إلى ما كانوا عليه قبل هذه السن عندما كانوا يشعرون وكأنهم جزءًا منها، حيث يزداد فهمهم، ويشعرون أنهم منفصلون عنها، وبالتالي يقل خوفهم من أفلام الرعب (ڤان در فورت Van der Voort ١٩٨٦).

وقد قرر بايك وكومستوك Paik and Comstock (١٩٩٤) من ناحية أخرى وجود ارتباط موجب بين مشاهدة العنف التليفزيوني والسلوك المضاد للمجتمع بصرف النظر عن السن، وذلك في دراسة له على مجموعات من الأفراد بدأت أعمارهم منذ سن الحضانة وحتى سن الرشد، وكانت مجموعة أطفال الحضانة أكثر المجموعات تأثراً وانفعالاً بمواقف العنف المشاهد ومع هذا كانت أقل قدرة من غيرها من المجموعات في الاقتداء بهذا السلوك، وذلك بالرغم من اعتقاد هذه الفئة من الأطفال بأن العنف الذى يشاهدونه في التليفزيون هو حقيقي وذلك خلافًا لما كان يعتقده الراشدون المشاهدون، وقد أوصى الباحثان بضرورة إجراء الدراسات للتعرف على ما طرأ على تأثير مشاهد العنف على مجموعة الأطفال الصغار بعد فترات زمنية طويلة عندما يكبرون، لبيان تأثير هذه المشاهد على المدى الطويل عليهم، وهو ما يعرف في علم النفس بالدراسات الطولية. (بايك وكومستوك Paik & Comstock ١٩٩٤).

وقد وجد شابين Chapin (٢٠٠٢) في دراسة مسحية له أجراها على ١٥٠٠ من طلاب المدارس المتوسطة والعليا أن هؤلاء الطلاب كانوا يعتقدون بأن مشاهد العنف التليفزيوني لا يمكن أن تدفعهم نحو السلوك العدواني وليست لها تأثير على ميولهم العدوانية، ولكن كان هذا الاعتقاد يقل مع النمو ويتأثر بفكرة الواقعية المدركة عن العنف في وسائل الإعلام، وهو تحيز تفاؤلي، كما أنه يتأثر أيضًا بمشاهدة العنف في عالم الواقع، وقد حثّ شابين على أهمية التثقيف الإعلامي المبكر للأطفال لإعدادهم لعالم الواقع.

وتعد التغيرات الخاصة بالنمو أيضًا مهمة فى تأثيرها على القدرات الإدراكية والمعرفية للأطفال المشاهدين للتليفزيون، فاعتماد الأطفال الصغار الأكثر على الخصائص البارزة[1] مثلاً من المشاهد التليفزيونية- واهتمامهم بالأسلوب العيانى فى تقييمهم للشخصية (مثال هذا: اعتبارهم أن الشخص العنيف هو الذى تكون ملامح وجهه ضخمة مخيفة بصرف النظر عن نواياه أو تصرفاته)، فتقييمهم للآخرين أو المشاهد التليفزيونية - يمكن أن يترتب عنه أن تكون إدراكاتهم للمواقف الاجتماعية مختلفة تمامًا عن إدراكات الأطفال الأكبر سنا، وتتفاعل العوامل الخاصة بالفروق فى السن مع عوامل الاختلاف فى الشخصية وأيضًا مع الوسط البيئى الذى يشاهد الطفل منه التليفزيون وكذا مع العوامل المتعلقة بمحتوى البرامج التليفزيونية كلها مع بعضها البعض ؛ كى تؤثر فى النهاية على ما يدركه الطفل من مشاهد عنف وعلى ما سوف تكون عليه استجابته.

وفى دراسة عن استدلال الأطفال الخلقى وإدراكاتهم للعنف التليفزيونى (كركمار وكوك Krcmar & Cooke ٢٠٠١) تم فيها اختيار مجموعتين من الأطفال عشوائيًا، حيث عرض عليهم عدة مشاهد تمثل مواقف مختلفة من خلال جهاز الفيديو كليب، حيث شاهدوا فى أحد هذه المواقف عنفًا تم عقاب صاحبه عليه، وفى موقف آخر لم يعاقب الشخص المعتدى على سلوكه العنيف، وشاهدوا أيضًا عنفًا كان صاحبه قد تعرض للإثارة والإزعاج مما دفعه إلى ذلك العنف، وعنفًا آخر لم يتعرض صاحبه للإثارة وإنما أقدم على عنفه دون سبب واضح. ثم طُلب من الأطفال بعد ذلك إبداء آرائهم وأحكامهم على هذه المواقف، وفيما إذا كانوا سوف يلجأون إلى العدوان أم لا إذا ما وجدوا فى مثل هذه المواقف الصراعية المفترضة فيما بعد، فقال الأطفال الأصغر سنًا بأن العنف

(١) يغلب على تفكير الأطفال من سن (٢) إلى (٧) سنوات العيانية، وتتمثل فى اهتمام الطفل بالأشياء البارزة المحسوسة بصرية كانت أم سمعية، مع صعوبة استيعابه للمفاهيم المجردة، وقد يقيم الطفل التصرف وفقًا لنتائجه باعتبارها شيئًا ملموسًا (كتعرض الفاعل مثلاً للعقاب أو حصوله على مكافأة) بصرف النظر عن القصد منه لأن القصد غير محسوس أو معنى مجرد قد لا يدركه الطفل الصغير. (المترجم)

الذى لم يترتب عنه عقاب هو سلوك مستصوب أو صحيح عن ذلك الذى قد عوقب صاحبه، أى أن نتيجة الموقف هى التى تقرر مدى صوابه فى رأى الأطفال الأصغر باعتبارها عيانية أو محسوسة، أما الأطفال الأكبر سنًا فكانوا يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف المترتب عن إثاره- أو الذى يقصد به صاحبه الدفاع عن نفسه أو الرد على إهانة كانت قد لحقت به- هو السلوك الأصوب عن ذلك الذى لم يصدر عن إثارة، وتتفق هذه النتيجة مع القواعد المعروفة عن مراحل النمو المعرفى للأطفال، والتى تشير إلى أن الأطفال الأكبر سنًا أكثر قدرة على أخذ النوايا أو الدوافع فى اعتبارهم عند تمييزهم لمدى صواب التصرفات، وقد توصل كركمار وكوك من هذه الدراسة إلى أن عمر الأطفال يؤثر على تفسيرهم لمواقف العنف، وهذا التفسير يتفق مع نظريات النمو الخلقى(١).

مستوى الذكاء : لوحظ فى عدة مجموعات من الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والعدوان، وقد وجد ويجمان وزملاؤه Weigman et al (١٩٩٢) علاقة سلبية ملحوظة بين الذكاء وكل من العدوان ومشاهدة التليفزيون، فالأطفال الذين يشاهدون كثيراً من العدوان التليفزيونى ويسلكون أيضًا بعدوانية كانوا أقل فى ذكائهم ممن لا يسلكون بعدوانية، وقد ارتبط الذكاء فى الأولاد بمشاهدات أقل للعنف التليفزيونى وسلوك عدوانى أقل، وكانت الارتباطات فى الاتجاه نفسه بالنسبة للبنات، ولكنها لم تكن ملحوظة (أى لم تبلغ حد الدلالة الإحصائية)، وقد لاحظ الباحثون مع هذا صعوبات فى محاولة مقارنة الدراسات المختلفة؛ لأن بعض الباحثين قاموا بقياس الذكاء عن طريق تقديرهم للتحصيل الدراسى فقط، وهذا خطأ لأن التحصيل الدراسى عامل أقل ثباتًا قد لا يتأثر كثيراً بالتليفزيون والعدوان.

وقد جمع هيوزمان وزملاؤه Huesmann and colleagues (١٩٨٧) بيانات فى فترة زمنية جاوزت ٢٢ عامًا عن العلاقة بين الوظائف العقلية والعدوانية، حيث وجدوا

(١) ومن هذه النظريات التى تربط بين النمو المعرفى والنمو الخلقى هى نظرية العالم بياجيه Biaget والذى اهتم بتقييمات الأطفال الخلقية للمواقف على أساس القصد من الفعل أو نتائجه (المترجم).

أن العدوان يتداخل مع النمو العقلي، وقد توقع هؤلاء الباحثون أن العدوان يؤدى إلى اداء عقلى أقل فى التحصيل الدراسي في مرحلة الرشد، وقد افترض هؤلاء الباحثون أن مستوى الذكاء الأقل يزيد من احتمال تعلم الاستجابات العدوانية مبكرًا، ويمكن أن تؤدى هذه الاستجابات العدوانية بدورها إلى صعوبات فى استمرار النمو العقلي، وتصبح هاتان السمتان خاصيتين ثابتتين ، وقد أفاد تقرير بأن الأطفال الذين يتوافر لديهم مهارات لغوية وتحليلية عالية، والذين هم أكثر فهمًا لوجهات النظر المختلفة للآخرين يكونون عادة أقل من غيرهم ميولاً لاستخدام القوة لتحفز الآخرين أو تسخيرهم لتنفيذ رغباتهم، وهم أكثر قدرة على توقع نتائج سلوكهم، كما أنهم يتميزون بأن لديهم مدى أوسع من البدائل السلوكية للعنف (الجمعية الأمريكية لعلم النفس ١٩٩٥).

الجنس : وقد وجد باحثون أخرون أن هناك فروقًا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشاهدة العنف التليفزيوني والسلوك العدواني، وقد وجد بايك وكومستوك Paik and Comstock (١٩٩٤) مثلاً تأثيرًا موجبًا متسقًا ذى دلالة إحصائية للجنس، إلا أن الفروق المشيرة إلى عدوانية الأولاد أكثر من البنات- بسبب مشاهدة كل منهما للعنف التليفزيوني- كانت طفيفة وذلك فى الدراسات المسحية الأكثر واقعية، وقد قرر ليفين Livine (١٩٩٥) أن الأولاد يبدو أنهم كانوا أكثر انجذابًا إلى المشاهد العنيفة كما كانوا أكثر تهيجًا وإثارة بمشاهدتها، أما البنات فكن أكثر نفورًا وحزنًا من هذه المشاهد.

ويمكن أن تساعد التفاعلات بين أنماط العدوان والجنس على إيضاح بعض الفروق فى الجنس التى ظهرت فى الدراسة، فقد تحدث لاچير سبيتز وبيچوركيوڤست Lagerspetz and Bjorkvist (١٩٩٤) عن العدوان المباشر وغير المباشر، فعرفا العدوان غير المباشر بأنه عدوان يظل فيه المعتدى غير معروف لذلك فهو يتجنب الهجوم المضاد أو استنكار الآخرين له، والأمثلة على هذا نشر الإشاعات وتدبير المكائد للشخص المعتدى عليه وغير ذلك من وسائل غير مباشرة، وقد وجد لاچير سبيتز وبيچور كيوڤست أن الأولاد ينخرطون فى عدوان مباشر وبخاصة النوع البدنى منه، ولا يتم تشجيع

العدوان المباشر فى البنات، وهن عادة ما يلجأن إلى العدوان غير المباشر، ويرى الباحثون أنهن قد يُسرفن أحيانًا فى اللجوء إلى هذا النوع من العدوان.

وتبعًا لرأى لاچير سبيتز وبيجور كيوفست (١٩٩٤) يكون العدوان المباشر- سواء البدنى منه أو الفظى- عامًا بين البنات الصغار إلا أنه يتحول فى مرحلة المراهقة إلى عدوان غير مباشر. هذا ويظل الأولاد بعدوانهم المباشر فى مرحلة المراهقة حيث يكتسبون مهارات اجتماعية مع نموهم فيما بعد، وقد لاحظ لاچير سبيتز وبچوركيوڤست أن صداقات البنات وعلاقاتهن الاجتماعية تتسم بالتقارب والمجاملة أكثر مما هى عليه عند الأولاد مما يجعلهن يلجأن إلى العدوان غير المباشر فى حالة نشوب خلاف بينهن، وقد وجد هذان الباحثان أيضًا معاملات ارتباط منخفضة بين تقديرات الذات وتقديرات الزميلات للعدوان الفردى، فالبنات المعتديات كن لا يعترفن أو حتى يدركن أنهن معتديات، وعلى هذا فالبنات كن يتعاملن مع صراعاتهن مع بعضهن البعض بطرائق أكثر سلمية من الأولاد الذين كانوا يعبرون عن عدوانهم بأساليب أقل نضجًا مستخدمين أساليب العدوان المباشر أكثر من البنات (لاچير سبيتز وبچوركيوفست ١٩٩٤).

وقد لاحظ كريك Crick (١٩٩٦) أن معظم البحوث قد تركزت حول العدوان المكشوف overt aggression الذى هو أكثر انطباقًا على الأولاد وأهملت العدوان الاتصالى الذى هو أكثر شيوعًا فى البنات، علاوة على ذلك فإن كثيرًا من الدراسات قد اهتمت بالسلوك السلبى أكثر من السلوك الإيجابى المقبول اجتماعيًا. هذا وقد تضمنت دراسة كريك (١٩٩٦) الطولية مقاييس للعدوان الاتصالى والعدوان المكشوف والسلوك المقبول اجتماعيًا والتوافق الاجتماعى، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن الفروق بين الأفراد فى العدوان المكشوف والعدوان الاتصالى كانت ثابتة مع الزمن، وقد ساهمت مقاييس العدوان الاتصالى والسلوك المقبول اجتماعيًا على التنبؤ بسوء التوافق الاجتماعى للطفل، فاقتران العدوان العالى بانخفاض فى السلوك المقبول اجتماعيًا- كصفتين فى شخص ما- يعد أمرًا مشكلاً.

وقد أظهر كريك وجروتبيتر Crick and Grotpeter (١٩٩٥) أن العدوان الاتصالى هو شكل صحيح ومميز من أشكال العدوان، وهو موجود بنسبة عالية فى البنات . وعلاوة على ذلك فإنه يؤدى إلى مشكلات فى التوافق لديهن فى المستقبل مثل رفض تقبل البنت من الآخرين أو الإعراض عن مصادقتها وتعرضها أحيانًا للإكتئاب والوحدة وانعزالها عن زميلاتها اللاتى لا يتصفن بهذا النوع من العدوانية، وقد استخلص كريك وجروتبيتر أن العدوان الاتصالى هو نوع من العدوان مميز عن العدوان الصريح وهو مرتبط بجنس الشخص بدرجة كبيرة وبمدى توافقه النفسى- الاجتماعى، ولم يكن العدوان عند البنات مفهومًا بالمعنى الصحيح لدى الباحثين. حيث يرى كريك وجروتبيتر أن الدراسات الأولى فى هذا الصدد لم تميز بين الأشكال المختلفة للعدوان، ويقول هذان الباحثان أن العدوان الاتصالى يمكن أن يؤدى إلى كراهية البنت من زملائها أو على العكس من ذلك كراهيتها لهم. وأخيراً هناك أيضًا أطفال يتسمون بهذا النوع من العدوان يكونون محبوبين من بعض الأطفال ومكروهين من آخرين، فالطفل ذو العدوان الاتصالى يكون عادة مكروهًا ممن اعتدى عليهم ومحبوبًا ممن لم يتعرض لهم ويمكن أن يظل على هذا النحو مستمرًا فى تفاعله الاجتماعى معهم (كريك وجروتبيتر، ١٩٩٥).

المستويات الأولية من العدوان : وتعد مستويات الأطفال الأولية من العدوان أو ميولهم الأساسية نحوه أيضًا من العوامل المهمة التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند دراسة حالة أى طفل ما، فهذه الميول هى التى تدفع الأطفال لاختيار البرامج التى يشاهدونها فى التليفزيون أو الألعاب التى يفضلون أن يمارسونها فى الفيديو، كما أنها تساهم أيضًا فى مدى تأثير هذه المشاهد أو الألعاب التى اختاروها عليهم، وقد اقترح البعض أنه لم يوجه انتباهًا كافيًا إلى عملية انتقاء البرامج أو لماذا ينتقى المشاهدون بعض الرسائل والبرامج التليفزيونية دون الأخرى (زيلمان وبريانت Zillmann & Bryant ١٩٨٥)، فبالرغم من أن المستويات العليا من المشاهدة قد تؤدى إلى سلوك عدوانى أكثر فإن الأطفال الأكثر عدوانية هم أيضًا أكثر اختيارًا لبرامج العنف التليفزيونى (أيرون Eron ١٩٨٢ فريدرش كوفر وهستن Friedrich- Cofer & Huston ١٩٨٦

وهيوزمان Huesmann ١٩٨٦ وهيوزمان وإيرون وزملاؤهما Huesmann, Eron et al ١٩٨٤)، فهذا الاستعداد العدوانى هو الذى يحدد ما يفضلونه من البرامج واختيارهم للعنف التليفزيونى (زيلمان وبريانت ١٩٨٥).

وقد استخدمت جونستون Johnston (١٩٩٥) نموذج الاستخدامات والإشباعات uses and gratifications model لدراسة دوافع المراهقين نحو مشاهدة أفلام الرعب، وقد وجدت الباحثة أن دوافعهم لمشاهدة أفلام المبارزة مثلاً تختلف تبعًا لاختلاف الأنواع التى يفضلون مشاهدتها من هذه الأفلام ودرجة تأثرهم بها، ومدى توحدهم[١] مع شخصيات أبطالها، وأيضًا باختلاف سماتهم الشخصية، وقد ناقشت جونستون دوافع أربعة موجودة فى المراهقين توجههم نحو مشاهدة هذه الأفلام، وهى تعكس خبرات انفعالية ومعرفية مختلفة فى استجاباتهم لمشاهد العنف، وهذه الدوافع هى: الرغبة فى مشاهدة الطعنات والمشاهدة بقصد البحث عن الإثارة والمشاهدة الحرة والمشاهدة المركزة على المشكلة المرتبطة بقصة الفيلم، وترتبط كل من هذه الأنواع الأربعة من المشاهدة بمستويات مختلفة من التعاطف مع أبطال الفيلم المعروض وبآثار انفعالية إيجابية وسلبية وحب المغامرة والتوحد أحيانًا مع الضحية أو القاتل، وهكذا يبدو واضحًا أن مثل هذا التمييز بين المشاهدين للعنف يمكن أن يلقى الضوء على الآثار المختلفة للعنف التليفزيونى على المشاهدين الأطفال والمراهقين[٢].

وفى دراسة طولية لهيوزمان وإيرون وزملائهما (١٩٨٤) استمرت أكثر من ٢٢ عامًا جمعوا فيها بيانات عن مدى الميول العدوانية لأكثر من ٦٠٠ طفل وأبائهم، وقد اتضح من نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين كانوا أكثر من غيرهم عدوانية فى سن ٨ سنوات ظلوا كذلك فى سن ٣٠ سنة، حيث كانوا أكثر عدوانية من غيرهم فى هذه السن، وهكذا قد تستمر الميول العدوانية الشديدة أحيانًا مع نمو الطفل وإلى مرحلة الرشد.

(١) تقمصهم أو تقليدهم اللاشعورى للشخصية character identification التى يتميز بها البطل. (المترجم)
(٢) باعتبار أن هذه الآثار تتوقف على الدوافع من المشاهدة كما هو موضح فيما سبق. (المترجم)

وفى دراسة أخرى تبين أن الأولاد الصغار الذين شاهدوا العنف التليفزيونى وتوحدوا مع الشخصيات العدوانية فى التليفزون ظلوا هكذا لمدة عامين أكثر عدوانية من غيرهم بسبب هذه المشاهدات، بصرف النظر عن اتجاهاتهم العدوانية قبل المشاهدة، ويرى كثير من الباحثين أن درجة توحد الطفل (أو تقليده اللاشعورى) مع الشخصيات العدوانية التليفزيونية يعادل - من حيث أهميته فى رسوخ السلوك العدوانى لديه - كمية مشاهدته للعنف التليفزيونى (هيوزمان ١٩٨٦).

متغيرات المشاهدة :

الواقعية المدركة Perceived Reality : أجرت هيرولد Hearold (١٩٨٦) تحليلاً متعمقًا ارتكز على بيانات جمعت مما يزيد على ١٠٠.٠٠٠ فرد، تضمنت العديد من المقارنات والتجارب المعملية والدراسات المسحية والميدانية فى كل من مجالى علم النفس والاتصالات، وكان مما توصلت إليه ما يتعلق بمدى تمييز واقعية المشاهد التليفزيونية والتى تعد عاملاً مهمًا على الأقل بالنسبة للمشاهدين الأكبر سنًا، أى من الأطفال الكبار أو المراهقين أو الشباب، حيث يمكن لهؤلاء المشاهدين الكبار التمييز بسهولة بين الواقع والخيال بخلاف الأطفال الذين لا يستطيعون ذلك عادة. وإذا لم تؤخذ هذه الفروق الخاصة بالنمو فى الاعتبار فإن كثيرًا من النتائج التى تم التوصل إليها سوف يكون هناك خطأ فى تفسيرها، ويلاحظ أن قدرات أطفال ما قبل المدرسة على التمييز بين الواقع والخيال تعتبر مهمة فى هذا الصدد؛ لأنهم أكثر الأطفال رؤية لمشاهد الرسوم المتحركة بما فيها تلك التى تتصف بالعنف.

وقد لاحظ بعض الباحثين أن هناك أثرًا تدعيميًا كبيرًا للعنف المبرر وبخاصة ذلك الذى يكثر عرضه فى أفلام التليفزيون والسينما، وهو عنف له أبطال معروفون عادة لدى الأطفال والمراهقين، (كومستوك وستراسبورجر Comstock & Strasburger ١٩٩٣). والعنف المبرر أسباب خلقية تدفع البطل إلى الإقدام عليه كالدفاع عن النفس أو إنقاذ الضحايا من المعتدين الأشرار، وقد درس كركمار وفالكنبيرج Krcmar and Valkenburg (١٩٩٩)

حالة ١٥٦ طفل تراوحت أعمارهم بين ٦ و١٢ سنة عرضوهم لمشاهدة عنف خيالى Fantasy violence وعنف واقعى realistic violence، ثم طلب من هؤلاء الأطفال بعد ذلك إصدار تقييماتهم الخلقية للعنف المبرر والعنف غير المبرر، وقد اتضح أن الأطفال الذين كانوا قد تعرضوا لمشاهد عنف خيالى أكثر كانوا يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف المبرر هو أقل خطأ، بينما كان الأطفال الذين شاهدوا عنفًا واقعيا أكثر يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف المبرر هو أكثر خطأً. وقد استخدم الأطفال من كل من المجموعتين مراحل أقل تقدمًا فى أحكامهم الخلقية عندما نوقشوا فى هذه الأحكام، ويقول كركمار وڤالكنبيرج إن العنف الذى يتم بواسطة أبطال عادة ما تكون عواقبه السلبية قليلة ولذلك فهم يعجبون به مما يقلل من تعاطفهم مع ضحاياه.

وقد اقترح كركمار وڤالكنبيرج (١٩٩٩) أن النتائج الخاصة بالعنف الخيالى والعنف المبرر- والتى تجاوز فيها الأطفال إلى حد ما عن الأخطاء فى العنف المبرر- ترجع إلى أن الأطفال بعد أن شاهدوا البرامج الخيالية- مثل أفلام السوبرمان وأفلام باور رانجرز تيوربو Power Rangers Turbo- كانوا قد أعجبوا بأبطالها وتوحدوا معهم، ولم يعجبهم تصرف الشخصية المعادية للبطل فى هذه الأفلام، وهى شخصية النذل أو الوغد التى يتعرض صاحبها عادة لعقاب البطل فى النهاية، فهم يعتقدون بأن العنف هو التصرف الجيد (كركمار وڤالكنبيرج (١٩٩٩)، وفى تحليل متعمق لأكثر من ٢٠٠ دراسة (بايك وكومستوك Paik & Comstock ١٩٩٤) اكتشفا فيه أن العنف التليفزيونى له آثار أقوى على العدوان عندما يصور بأنه مبرر أو سلوك يقرره المجتمع، ومثال هذا ما يراه هيرولد Hearold (١٩٨٦) عند عرض مشاهد الجنود المنتصرين أو قمع رجال الشرطة لأحداث الشغب، وهذا عنف حقيقى له أسباب معقولة تبرره، يصحبه إثابة دون عواقب سلبية.

ومن المعروف أن العنف الذى يشاهد يوميـًا فى الأخبار يمكن أن يؤثر فى المشاهدين، إلا أن أوكيف وريدناش O'Keefe Reid- Nash (١٩٨٧) لم يجدا علاقة عامة بين مشاهد الجريمة الممثلة فى التليفزيون والخوف كتلك الموجودة فى الأخبار، وربما يرجع هذا إلى أن المشاهدين يفهمون بوضوح أن الأخبار تمثل مشاهد حقيقية.

مـا هو تأثيـر هذه المشـاهد علـى الأطفـال؟ إن الأطفـال الصـغـار الذين يجـدون صعوبة فى التمييز بين الواقع والخيال لن يستطيعوا التمييز بسهولة بين الأخبار ومشاهد الجريمة الممثلة فى التليفزيون، فالخوف الذى يمكن أن يستثار بواسطة هذين المشهدين قد يكون متساويًا على أى حال، وعلاوة على ذلك فإن عدم قدرتهم على تفهم الأبعاد الخفية من المعلومات، كالمكائد السياسية مثلاً أو التعقيدات اللغوية، وجوانب أخرى كثيرة من المشاهد التى يرونها، كل هذا يؤدى إلى تفسيرهم لهذه المشاهد تفسيراً يختلف عن تفسير الأطفال الكبار أو الراشدين، هذا بالإضافة إلى أن عدم قدرة الأطفال الأصغر على التمييز بين الأخبار والخيال وعدم فهمهم لبعض الأساليب الفنية مثل إعادة عرض بعض مشاهد العنف كتكرار عرض هجمات ٩/١١ مما سبب فزعًا لبعضهم واعتقدوا أنها لازالت مستمرة.

وعلى هذا فمدى واقعية العنف وإدراك الطفل له كشىء له مبررات معقولة ومستوى توحده مع المعتدى، ومهاراته الإدراكية والمعرفية عوامل كلها تحدد أثر مشاهد العنف على الطفل.

كمية المشاهدة : بالرغم من اعتقاد الكثيرين بأهمية تكرار التعرض لمشاهد العنف كى يظهر السلوك العدوانى لدى الطفل فإنه ليست هناك إجابات حتى الآن تحدد نوع الارتباط بين هذا التكرار والسلوك العدوانى عند الطفل، فقد اقترح لين وزملاؤه (١٩٨٩) أن الوقت الذى يقضيه الطفل فى مشاهدة العنف التليفزيونى أقل أهمية فى ظهور السلوك العدوانى المتأخر عنده بعد نموه من استعداداته الوراثية الموجودة فى الجينات، وهم يقولون إنه من المهم دراسة ردود الأفعال التى تظهر على الفرد وقت مشاهدته للعنف التليفزيونى بملاحظة مثلاً مدى استمتاعه ونوع وشدة انفعالاته بما يشاهده ؛ لأن هذه الأمور أكثر أهمية من مجرد حساب الوقت الذى يقضيه فى هذه المشاهدة، وقد اتضح فى دراسات أخرى (سنجر وزملاؤه Singer et al ١٩٩٩) أن التعرض لمشاهد العنف ومدى إشراف الأبوين على أطفالهما هما عامان مهمان فى تفسير سلوك العنف عند الأطفال، هذا بالرغم أن الساعات التى يقضيها الطفل فى مشاهدة التليفزيون وتفضيله لمشاهد العنف قد ارتبطا أيضًا إيجابيًا بسلوك الأطفال العدوانى.

خلفية الأسرة : وتعتبر اتجاهات الأسرة نحو العدوان عاملاً أو متغيراً يلعب دوراً مهمًا في تأثير العنف التليفزيوني على الطفل، فتأثير الأبوين من حيث كونهما نموذجاً للعدوان يقتدى به الطفل، وعقابهما والنظام الذى يختارانه لتنشئة الطفل- وكذا اتجاهاتهما بصفة عامة نحو العدوان ونحو الطفل - كلها أمور لها أهميتها في سلوك الطفل العدواني بسبب مشاهد العنف التليفزيوني، وقد لاحظ كثيرٌ من الباحثين أن هناك علاقة بين أساليب الأبوين في تنشئة الأطفال والعدوانية عند هؤلاء الأطفال، فقد اتضح أن الأطفال في المجموعات المتسمة بدرجة عالية من العدوانية هم أكثر احتمالاً لأن يكونوا قد تعرضوا لأساليب تربوية تقوم على التسلط والقوة، كما أن العقاب البدني الشديد للأطفال يؤدى إلى سلوك عدواني في مرحلة الشباب، وقد وجد ويجمان وزملاؤه Wiegman et al (١٩٩٢)، كذلك أن أسلوب الأبوين في عقاب الأطفال يتعلمه الأطفال أنفسهم في سلوكهم العدواني ضد غيرهم.

وقد لاحظ آخرون وجود علاقة بين اتجاهات الأبوين تجاه التليفزيون بصفة عامة ونحو العنف بصفة خاصة والعدوانية في الأطفال ، وأظهر الأطفال ذوو الآباء الأقل اهتمامًا بالعنف التليفزيوني ميولاً أقوى للعنف، وكانوا أقل احتمالا لأن يتعلموا مهارات المشاهدة الناقدة (فان در فورت ١٩٨٦) كما اقترح ميساريس Messaris (١٩٨٦) أن الأطفال لا يقلدون مشاهد التليفزيون في بعض الأحيان ما لم يشجعهم الآخرين على ذلك بقصد أو بدون قصد، ويقول هذا الباحث إن تشجيع الأبوين للطفل أو عدم تشجيعهما له يمكن أن يكون عاملاً حاسمًا فيما إذا كان الطفل سوف يقلد المشهد بعد رؤيته له في التليفزيون أو لا يقلده وذلك بصرف النظر عن أى تدخل آخر من الأبوين أثناء مشاهدة الطفل للتليفزيون.

هذا ويعتبر المستوى الاقتصادي- الاجتماعي عاملاً تفاعليًا آخر له أهميته في ظهور السلوك العدواني بسبب مشاهد العنف التليفزيوني، لأن هذا السلوك- كما يرى كثيراً من علماء النفس- لا ينتج عن عامل واحد فقط بل هو محصلة لتفاعل العديد من العوامل بعضها بيولوجي والآخر سيكولوجي وهناك ما هو اجتماعي، وقد وجد ڤان در

فورت (١٩٨٦) أن الأطفال الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية- الاجتماعية الأقل لا تزداد عندهم ساعات المشاهدة التليفزيونية لبرامج العنف فقط وإنما يظهرون استمتاعًا واستحسانًا أكثر لهذه المشاهد، ويتوحدون أكثر بالشخصيات العدوانية التى يشاهدونها، وهؤلاء الأطفال يكونون عادة أكثر من غيرهم انخفاضًا فى مستوى تحصيلهم الدراسى، ومنهم من يتركون لفترات طويلة أمام جهاز التليفزيون بمفردهم للعناية بالأطفال الرضع أثناء غياب آبائهم لوجودهم بالعمل (شير Scheer ١٩٩٥).

التفسيرات السببية Causal Explanations

بالرغم من أن هناك اتفاقًا كبيرًا على أن الارتباط موجود بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى- وبخاصة فى الدراسات المعملية قصيرة الأمد- فإن الاتفاق قليل بدرجة كبيرة حول طبيعة هذا الارتباط وأسبابه، وقد قدمت عدة نماذج إيضاحية فى محاولة لفهم هذه العلاقة أكثر.

التعلم بالقدوة : Modeling

كانت العلاقة بين العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى غالبًا ما تعزى إلى التعلم بالقدوة أو التعلم الاجتماعى باعتباره العامل المسئول عن ذلك أو المتغير الوسيط، ولعل من أبرز الأمثلة المعبرة عن هذا التعلم بالقدوة، هو جريمة قتل حديثة فى كاليفورنيا لفتت إليها الأنظار عندما أكد مراهق عمره ١٥ سنة وأخوه الذى عمره ٢٠ سنة بأنهما قد قتلا أمهما وقطعوا أطرافها قبل إغراق جثتها فى المياه كما شاهدوا هذا فى فيلم السوبرانوس The Sopranos، وكان من نتائج الدراسات المؤيدة بشدة لعملية اقتداء الأطفال بالسلوك العدوانى الذى يرونه فى مشاهد العنف التلفيزيونى هو الازدياد الملحوظ فى هذا السلوك بين الأطفال فى مدينة ما- بدنيًا كان أم لفظيًا- عقب ظهور التليفزيون فى هذه المدينة (چوى وزملاؤه Joy et al ١٩٨٦)، وقد ظهرت هذه الزيادات

واستمرت عامين- ليس فقط فى الأطفال الذين كانوا عدوانيين أساساً- وإنما أيضاً فى الأطفال غير العدوانيين بشكل واضح.

وقد لاحظ كومستوك وبايك Comestok & Paik (١٩٩١) أن الدراسات مع الأطفال الصغار- مثل دراسة باندورا Bandura (١٩٦٧) مع لعبة بوبو دول Bobo Doll- يمكن اعتبارها تتميز بمستوى عال من الصدق؛ لأن هؤلاء الأطفال ربما يعتقدون أن الموقف التجريبى هو موقف طبيعي وتصدر بالتالى استجاباتهم خالية من التصنع، كما أن هناك أيضاً الكثير من الدراسات فى رأى هذين الباحثين يمكن اعتبارها محايدة وعلى مستوى عال من الصدق، وهى تلك الدراسات التى أجريت على مجتمعات قبل وبعد استخدام التليفزيون فيها، حيث لوحظ ازدياد السلوك العدوانى بعد إدخال هذا الجهاز فيها ومنها دراسات وليامز Williams (١٩٨٦) .

ومن جهة أخرى ليس كل الأطفال الذين يشاهدون العنف يُصبحون عدوانيين، كما أن نظرية التعلم الاجتماعى أو النظرية المعرفية الاجتماعية لا يوضحان لماذا يبدو بعض الأطفال مهتمين بالعنف التليفزيوني ويستمتعون به ويتأثرون كثيراً به، وقد وجد ويجمان وزملاؤه (١٩٩٢) أنه فى المواقف المعتادة لمشاهدة البرامج التليفزيونية أن الأطفال معرضون لبرامج العنف، وأيضًا لبرامج اللا عنف أو تلك المؤيدة لحسن العلاقات الاجتماعية، وأنه لا يمكن الفصل فى الحالات العادية عن تأثير المشاهدة التليفزيونية بين هذين النوعين ، فالأطفال الذين قد شاهدوا كثيراً من نماذج السلوك المقبول اجتماعيًا شاهدوا كذلك كثيراً من نماذج السلوك العدواني، ولم يجد ويجمان وزملاؤه دليلاً يوضح أن هذين النمطين من النماذج التليفزيونية يؤثران على سلوك الأطفال العدوانى أو سلوكهم المقبول اجتماعيًا كما لم يجد هؤلاء الباحثون أطفالاً يشاهدون فى الأغلب برامج عنف فقط، وبسبب هذا الاختلاط فى المشاهد فإن أثر برامج العنف لا يمكن فصله عن الآثار الناتجة عن برامج التليفزيون الأخرى.

وهناك عوامل أخرى خاصة بمواقف العنف تشجع الأطفال على تركيز انتباههم نحوها منها جاذبية المعتدى، فهم يميلون إلى التوحد مع المعتدين الذين يجتذبونهم

ويقلدونهم أكثر من تقليدهم للمعتدين غير الجذابين (باندورا Bandura ١٩٨٦). كما أن التشابه بين المشاهدين والشخص المعتدى فى المشهد التليفزيونى فى الجنس والسن والخلفية الاجتماعية والخصائص الشخصية وغير ذلك يساعد على ازدياد جاذبية هذا المعتدى فى نظر المشاهدين وبالتالى توحدهم معه كنموذج (سميث وزملاؤه Smith et al ٢٠٠٢).

ويرى كومستوك وسكارير (١٩٩٩) وكومستوك وبايك (١٩٩١) أن هناك عوامل أربعة تزيد من آثار مشاهد العنف فى التليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام على الأطفال وبالتالى تزيد أيضاً من فرص ازدياد عدوانهم وكذا سلوكهم المضاد المجتمع، وتتعلق الثلاثة الأولى منها بهذه المشاهد نفسها أما الأخير فهو متعلق بالطفل المشاهد نفسه، والعامل الأول من هذه العوامل هو الفاعلية، ويقصد بها مدى فاعلية السلوك العدوانى الذى شاهده الطفل فى التليفزيون فى تنفيذ أهدافه، وفيما إذا كان قد كوفئ أم عوقب، والعامل الثانى هو المعيارية وتتعلق بمدى إمكانية تبرير العدوان، وفيما إذا كانت له عواقب، وما هى وهل كان يقصد به الإيذاء، وما هى أسبابه، والعامل الثالث هو الملائمة، (أى مدى ملائمة السلوك العدوانى للطفل المشاهد، ومدى شيوع هذا العدوان ومظاهر ما يحدث فى الحياة الواقعية، نقص الجانب الفكاهى والهزلى فيه). أما العامل الرابع المتعلق بشخصية الطفل الشاهد نفسه فهو مدى قابلية الطفل للتأثر (مثال هذا: استعداده للتصرف بعدوانية، وحالته الانفعالية كالسرور والإحباط والغضب). وتتضمن العوامل التى قد تسهل من عملية اقتداء الطفل بالنموذج العدوانى توحده بالمعتدى وتبرير العدوان بأسباب معقولة لدى الطفل، والمكافأة المترتبة عنه أو الإثابة، وما يوجد فيه من مظاهر مشابهة لما يحدث فى الحياة الواقعية (بايك وكومستوك ١٩٩٤).

وتعد مشاهد الإثابات أو العقاب وكذا عواقب سلوك العنف من أهم العوامل التى تساعد المشاهدين على تفسير مشاهد العنف وتقييمها (سميث وزملاؤه Smith et al ٢٠٠٢ ويليس وستراسبورجر Willis & Strasburger ١٩٩٨) إلا أن هذه المشاهد قد لا تتضمن كل هذه العوامل، كما أن بعض الدراسات قد أظهرت كيف أن العواقب

السلبية قلما تظهر لدى المشاهدين، وعرض عواقب مشاهد العنف يذكر المشاهدون دائمًا بخطورة الآثار المرتبطة بالعدوان البدني وينشط من ميكانيزمات كف هذا العدوان بتعاطفهم مع الضحية مما يساعد على الإقلال من مخاطرة القيام به، وإذا لم تظهر العواقب السلبية المترتبة عن هذا العدوان بما فيها من إصابات وخسائر فى الأرواح فلن تحدث هناك ردود فعلية لكف هذا السلوك، ويزداد بالتالي احتمال القيام به، ويقول سميث وزملاؤه (٢٠٠٢) إن تكرار عرض العدوان البدنى أمام بعض الأطفال ربما يساعد على تعلمهم له بالملاحظة إلا أن مشاهدة عواقبه طويلة الأمد يساعد على ازدياد عوامل الكف ضده، وتنمية قوائم معرفية غير عنيفة لسلسلة من الأداءات والأحداث تقلل من مخاطر الإقدام على العنف (سميث وزملاؤه ٢٠٠٢).

إن التعرض المتكرر لمشاهد العنف يمكن أن يعتبر بمثابة مراجعة عقلية أو تكرار معرفى cognitive rehearsal لتثبيت هذه المشاهد بتفاصيلها في ذاكرة الفرد مما يقوى ويدعم فى القوائم المعرفية العدوانية aggressive cognitive scripts لسلسلة الأداءات والأحداث عنده (سميث وزملاؤه ٢٠٠٢)، مما يؤدى إلى احتمال إقدامه على العنف فى مواقف مشابهة إلا أن هذا متوقف أيضًا على وجود مهارات بدنية وعوامل أخرى (باندورا Bandura ١٩٩٤). إن تقليد العنف بواسطة المشاهدين الصغار يمكن أن يحدث إذا ما تم فى المشاهد التليفزيونية بوسائل طبيعية كالرفس والضرب بالأيدى، لهذا أيضًا فنمط العنف الذى يظهر فى هذه المشاهد يتوقف تقليده على مدى المهارات الموجودة لدى المشاهد ونوع استجاباته وكذا احتمال قيامه بتقليده.

فإذا ما شاهد طفل ما مُحبط بشدة فى تفاعلاته الاجتماعية قدرًا كبيرًا من العنف التليفزيوني- ولم تكن معلوماته التى يتلقاها عن نبذ العدوان كحل لهذه المشكلات الاجتماعية غير كافية كي تساعده على كف عدوانه- فإن ذلك الطفل سوف يقلد ما قد شاهده، وقد يكون هناك طفلاً آخر يعانى من القدر نفسه من الإحباط، ومشكلة سوء التفاعل الاجتماعي وتعرض للقدر نفسه من مشاهد العدوان، إلا أنه كان قد تعلم استراتيجيات بديلة من أبويه أو أقرانه للتعامل مع الإحباط- أو لم يلق

تشجيعاً على تقليد النمـاذج العدوانية التي يراها في مشاهد العنف التليفزيوني- هذا الطفل لن يقلد النمـاذج التي يراها في هذه المشاهد.

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أيضًا أن رؤية أنماط معينة من مشاهد العنف يمكن أن تضعف من القيود المفروضة مسبقًا على السلوك المتعلم (باندورا ١٩٨٦، ١٩٩٤) وتعرف هذه العملية بأنها مضادة للكف، ويرى باندوا (١٩٩٤) أن الناس يحجمون عن الانخراط في السلوك العدواني؛ لتجنب إما النقد الاجتماعي وما قد يتضمنه من عقاب أو لوم الفرد لنفسه ومشاعر الذنب والخزي، إلا أن تكرار تقديم مشاهد العنف في وسائل الإعلام كالتليفزيون أو ألعاب الفيديو يمكن أن يؤدي إلى إضعاف عوامل الكف التي تحول دون إقدام الطفل على سلوكه العدواني وتجعل عدوانه أكثر احتمالاً.

وأخيراً فإن وجود طابع الفكاهة في مشهد العنف يمكن أن يؤثر على هذه القيود الاجتماعية أو النفسية ضد العنف، حيث يتضمن هذا المشهد عادة السخرية من ضحايا العنف والإقلال مـن قيمتهم، ويقلل هـذا من درجة تعاطـف الأطفـال مع الضحايا ومن عوامل كف السلوك العدواني مع أمثالهم (باندورا، ١٩٩٠)، فهذه المشاهد تتجه نحو إظهار تفاهة عواقب العنف مما يزيد مـن احتمال الإقدام على العدوان (سميث وزملاؤه ٢٠٠٢).

النظرية المعرفية عن الارتباطات الجديدة Cognitive Neo-associationist Theory :

أكد بير كويتز Berkowitz (١٩٨٦) في نظريته عن الارتباطات الجديدة أن مشاهدة العدوان لا تؤدي إلى كف ضوابط السلوك العدواني عند المشاهدين، وعندما يكون هناك تأييداً أو استحساناً للعدوان يزداد عدم الكف هذا ويصبح ظهور العدوان أكثر احتمالاً، بالرغم من أن هذا السلوك العدواني الذي يظهر قد لا يشابه بالضرورة ما تم رؤيته في التليفزيون من تصرفات عدوانية (بير كويتز ١٩٨٦).

ويقول بير كويتز (١٩٨٦) إنه حتى المثيرات المحايدة (التى ليس من شأنها أن تثير فى الفرد أو حتى فى غيره سلوكًا عدوانيًا) قد تظهر سلوكًا عدوانيًا عند الفرد متى ارتبطت فى عقله بظروف أو أحداث بغيضة عنده، ويقصد بذلك أن هذه المثيرات المحايدة قد تثير مشاعر إحباط وانفعالات سلبية تسبب ميولا عدوانية عند الفرد تهيء لظهور سلوك عدواني، كما أن التعليقات التى يسمعها الطفل عن مشاهد العنف التليفزيونى فيما بعد قد تؤدى إلى تذكره لها وبالأفكار والمفاهيم العدوانية المرتبطة بها من خلال نظام تذكر المفاهيم ذات المعاني المرتبطة ببعضها concepts semantically related (بيوركويتز ١٩٨٦ وبيركويتز وروجرز Berkowitz & Rogers ١٩٨٦).

وقد لاحظ بير كويتز وروجرز (١٩٨٦) أيضًا دور ما يعرف بالأثر المنشط priming effect أو تزايد احتمال تنشيط المفهوم أو العناصر الفكرية المرتبطة بالعنف عندما تُستدعى أو يتذكرها الشخص عدداً من المرات، وعلاوة على ذلك فإن مشاهدة العنف يمكنها تنشيط الأفكار المرتبطة به وكذا استدعاء أى أفكار عنف أخرى مخزونة فى ذاكرة الفرد بطريقة تلقائية ولا إرادية، يساعد على هذا التعليقات المؤيدة لذلك العنف أثناء المشاهدة (بيركويتز ١٩٨٦).

نظرية قائمة الآداءات والأحداث Script Theory :

وتتكون هذه القائمة فى ذاكرة الفرد لسلسلة من الحركات أو التصرفات التى يؤديها، وكذا الأحداث التى يتوقعها فى موقف معين نتيجة لخبراته ومشاهداته[1] ، وتساعد خبرات الحياة الواقعية التي يمر بها الأطفال أيضًا على تحديد تأثير التليفزيون عليهم فى هذا الصدد، ومع هذا فكثير من الأطفال الذين يشاهدون

(١) قد يحتفظ بعض الأطفال فى ذاكراتهم بقوائم معينة لتصرفات عدوانية عندما تتطلب ظروفهم الإقدام عليها مثل اللكم أو المصارعة أو السباب أو غير ذلك، وتتكون هذه القوائم من تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين أو مشاهداتهم لهم، أى من خبراتهم الواقعية فى بيئاتهم، ومع هذا فهذه القوائم كثيراً ما تكتسب من مشاهداتهم لأفلام العنف التليفزيونية. (المترجم)

التليفزيون قد تكون خبراتهم عن العنف قليلة في بادئ الأمر، ولكن مع كثرة جلوسهم أمامه ومشاهداتهم للعنف يكونون قوائم نمطية للأداءات والأحداث تزداد قوة ورسوخًا مع استمرار المشاهدة، وإذا ما تم اكتساب هذه القوائم خلال مرحلة الطفولة المبكرة - وهي فترة حساسة بالنسبة للطفل يكون فيها قوائم معرفية عديدة تساعده على التفاعل مع بيئته بصفة عامة - فإن هذه القوائم الخاصة بالعدوان تساعده على السلوك العدواني (هيوزمان Huesmann ١٩٨٦، ١٩٨٨). وتصبح هذه العمليات آلية مع نمو الأطفال ونضجهم وأكثر مقاومة على التغيير مع تكرارهم لها وتصرفهم بموجبها (هيوزمان وميلر Huesmann & Miller ١٩٩٤).

وقد اقترح هيوزمان وايرون (١٩٨٦) أن الأطفال يختزنون في ذاكراتهم حلولاً عدوانية لبعض ما يمكن أن يعترضهم من مشكلات أو إحباطات يستخدمونها في توجيه سلوكهم، وهؤلاء الأطفال الذين يشاهدون كثيرًا من العنف أو العدوان هم الأكثر احتمالاً ؛ لتكوين قوائم معرفية لسلسلة من الآداءات والأحداث المتوقعة والتي يترتب عنها إقدامهم على العنف كحل للكثير من مشكلاتهم، وقد يسترجعون أحيانًا هذه القوائم كذلك كعدوان متخيل، وعلاوة على ذلك فكلما استرجع الطفل في خياله مثل هذه القوائم المعرفية العدوانية النمطية ازداد ميوله لهذا الاسترجاع وازداد تبعًا لذلك سلوكه العدواني الصريح اقتداءً بهذه القوائم. هذا وتوجد فروق فردية بين الأفراد في هذا الصدد ترجع إلى اختلاف عملية التعلم التراكمي أو كميات ماهدة العنف التي تزيد من قوة الخطط أو القوائم المعرفية لسلسلة الآداءات والأحداث الخاصة بالسلوك العدواني (هيوزمان ١٩٨٦)، وهناك أيضًا آثار مهمة لألعاب العنف الخاصة بالفيديو حيث إنها تؤدي إلى استرجاع خيالي متكرر للسلوك العدواني.

فالفرد الذي يزداد احتمال استجابته العدوانية لمشاهد العنف: «هو ذلك الذي تعلم أن يستجيب بهذه الكيفية العدوانية أو تلك من خلال خبراته السابقة وما قد تعلمه» (إيرون Eron ١٩٩٤). والحالات التي ينتج فيها هذا التعلم هي تدعيم الطفل أو إثابته بسبب سلوكه العدواني[1] هذا بالإضافة إلى وجود فرص متعددة أمامه لمشاهدة

(١) يعتبر حصول الطفل على أغراضه من جراء سلوكه العدواني أحد مظاهر هذا التدعيم. (المترجم)

العدوان وأهداف السلوك العدواني، فإذا ما نشأ الأطفال في هذه الظروف واعتقدوا بأن العدوان هو شيء طبيعي وأنه هو الاستجابة المناسبة للكثير من المواقف، فإنهم سوف يكررون الاستجابات العدوانية معتبرين أنها هي أفضل الحلول المناسبة للمشكلات دون أنواع السلوك الأخرى البديلة، ويسهل لهم استدعاء استجابات العنف كلما صادفوا مواقف مشابهة لتلك التي تعلموه فيها.

وتبعًا لهيوزمان (١٩٨٨) عادة ما يكون للسلوك العدواني عواقب سلبية تتضمن تناقص الشعبية (أو كراهية الناس للشخص) وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وتدخل الآباء والمعلمين أكثر في شئون الطفل، وتؤدي هذه العواقب المتوقعة إلى كف القوائم المعرفية العدوانية لدى معظم الأطفال، ومع هذا فقد تؤدي العواقب السلبية بالنسبة للبعض إلى عدوان أكثر، وعندما يصبح السلوك العدواني عادة فإنه يعوق التوافق الاجتماعي والتعليمي، وقد يؤدي إلى إحباط أكثر للفرد ومزيد من السلوك العدواني (هيوزمان ١٩٨٨، هيوزمان وايرون ١٩٨٦)، وقد تعوق أيضًا هذه العيوب الموجودة في التوافق الاجتماعي من الحلول الإبداعية للصراع، وأفراد هكذا بمثل هذه العيوب يميلون عادة إلى توليد حلول سلمية أقل لمشكلاتهم واستبدالها بأخرى عدوانية (جين Geen ١٩٩٤). وإذا ما تم تعلم العدوان مبكرًا كأسلوب لحل المشكلات يصبح من الصعب جدا تغييره (إيرون ١٩٨٠، ١٩٨٦ وهيوزمان ١٩٨٨). وأخيرًا فإن العيوب الموجودة عند الشخص في معالجته المعرفية للمعلومات قد تعوق من حلوله السلمية لمشكلاته مع الآخرين ويتجه نحو الحلول العدوانية (جين Geen١٩٩٤).

التعود وإضعاف الحساسية Habituation and Desensitization :

إن من أحد الجوانب المزعجة للعنف التليفزيوني يكمن في احتمال اكسابه الناس عادة العنف، وقد يزيل من حساسيتهم ضده وذلك بعد التعرض لرؤية مشاهدة فترة طويلة من الزمن، ويقول ڤان دير ڤورت (Van der Voort ١٩٨٦) إنه من الصعب على

المشاهدين بكثرة لبرامج العنف التليفزيونى أن يروا أن العنف هو شىء مُزعج، فهم يستمتعون به وقد يعتقد بعضهم بأنه شىء مشروع مهما كانت أسبابه، وقد لوحظ تناقص تدريجى فى انفعالات الفرد أثناء مشاهدته للعنف التليفزيونى عندما يتكرر رؤيته له مع الوقت، ويرى الباحثون أن التحصن التدريجى ضد الحساسية للعنف يحدث ؛ لأن مثيراته بما تتضمنه من أحداث ومواقف تفقد عنصر الحداثة والأهمية من تكرار عرضها مما يؤدى إلى تناقص فى الإثارة الفسيولوجية والانفعالية للفرد المشاهد (رول وفرجسون Ruke & Ferguson، ١٩٨٦) وتبعًا لهذا يزداد القلق، ربما لأن أطفال ثقافة الوسائل الإعلامية العنيفة لن يكونوا فقط أكثر عدوانية بل وسوف يتكاسلون فى إنقاذ ضحايا العنف فى الحياة الواقعية.

ويروى جيرزى كوسينسكى Jerzy Kosinski (فى سوهن Sohn ١٩٨٢) تجربة كان قد أجراها أثناء قيامه بالتعليم تضمنت خبرة محيرة، وضع فيها شاشات الأجهزة المستخدمة فى نقل الصور التليفزيونية على كل جانب من جوانب سبورة داخل فصل دراسى كبير دُعى فيه عدة طلاب تراوحت أعمارهم من ٧ إلى ١٠ سنوات، وبينما كان جالسًا يقرأ لهم قصة هاجمه شخص (كان الحادث مدبرًا كجزء من التجربة) اندفع إلى داخل الحجرة وبدأ يضربه ويدفعه ويتناقش معه بصوت عال، وقد صورت الكاميرات الحدث، وكذا ردود أفعال الطلاب، وظهر على الشاشات بوضوح، وقد اتضح أن الطلاب قد ركزوا انتباههم على الصور التليفزيونية للحدث كما صورته الأجهزة بتفاصيله، وأنهم نادرًا ما كانوا يلتفتون إلى ما كان يجرى فى الغرفة من وقائع الحدث نفسه، حيث اعتبروا أن مشاهدة الحدث على الشاشات التليفزيونية أكثر سهولة من مشاهدته فى الغرفة نفسها.

وفى هذا يقول الباحث: «وعندما تحدثنا عن هذا الحدث فيما بعد قال لى كثير من الأطفال لماذا أمكنهم رؤية الهجوم أفضل على الشاشات ؛ لأنهم قد شاهدوا تفاصيل أكثر دقة عليها لى وللمهاجم، شاهدوا مثلاً يده على وجهى، وسمعوا تعبيراته بكل التفاصيل التى يريدونها ودون أن يزعجهم المشهد الطبيعى، فكان هؤلاء الصغار أقل

ميولاً إلى مشاهدة الهجوم الفعلى على الواقع وأكثر شغفًا برؤيته على الشاشات التليفزيونية وكأنهم قد دفعوا نقوداً لمشاهدته كفيلم سينمائى لتسليتهم، هذا وبالرغم من صراخي وإبداء خوفى لم يتدخل هؤلاء الصغار لمساعدتى، لا أحداً منهم، وكأنهم قد أصيبوا جميعاً بالشلل أو كما لو كانت كاميرات التليفزيون قد حولت فعل العنف إلى سلوك محايد أو حولت الصراع الوحشى إلى عمل فنى ، وأصبح المتفرجون بعيدين عن أخطاره بالرغم من حدوثه بينهم فى القاعة نفسها التى كانوا يجلسون فيها، حيث حدث ما يشبه خداع الإدراك، فاعتقدوا بأن المسافة بعيدة بينهم وبين هذا العنف، كما تغير حكمهم الخلقى فابتعدوا عن التدخل فيما يجرى».

وقد أظهرت كثير من البحوث بالفعل الصلابة والقسوة تجاه الضحايا من الإناث وبخاصة ضحايا الاغتصاب بعد تعرضهن للعنف وذلك فى بعض مشاهد العنف، وهذه المشاهد لها تأثير أسوأ على المشاهدين من الأطفال وبخاصة من لا يستطيعون التمييز بين الواقع والخيال، حيث يتقبلونها كمشاهد تعبر عن مواقف الحياة الواقعية.

نظرية الارتباط والتفاعل بين النمط الوراثى والبيئة

Genotype- Environment Correlation and Interaction Theory

يدعى لين وزملاؤه (١٩٨٩) أن نظريتهم عن الارتباط والتفاعل بين نمط الوراثة والبيئة تدخل فى اعتبارها عاملين غير موجودين فى سائر النماذج أو النظريات الأخرى التى تحاول تفسير أثر مشاهدة العنف التليفزيونى على الأطفال هما:

(أ) الارتباط بين نمط الوراثة والبيئة (الوسيلة التى تنتقل بها خصائص الآباء إلى أطفالهم وذلك من خلال الوسائل الجينية والبيئية) فالطفل يرث من أبويه خصائص بيولوجية معينة كما أنه أيضاً يتعلم من سلوكهما بالقدوة وعن طريق الارتباط الشرطى والإجرائى أنواعاً معينة من السلوك.

(ب) التفاعل بين نمط الوراثة والبيئة (فكرة أن الاستعدادات الوراثية تؤدى إلى اختلاف سلوك الأطفال داخل نطاق البيئة نفسها). هذا وبينما يتجه الارتباط بين نمط الوراثة والبيئة إلى ازدياد التشابه فى السلوك بين الأشقاء والأسرة، فإن التفاعل بين نمط الوراثة والبيئة يؤدى إلى الإقلال من هذا التشابه، ويقترح لين وزملاؤه أن مثل هذا النموذج يميز بين المشاهدين السلبيين للعنف (الأطفال الذين اعتادوا المشاهدة مع الأسرة كلها) والمشاهدين النشطاء للعنف (الأطفال الذين يبحثون عن برامج العنف). ووفقًا لنموذج هؤلاء الباحثين، تؤثر رؤية العنف فقط على الأفراد الذين هم مهيئين وراثيًا لاختيار شخصيات التليفزيون العدوانية كنماذج يقتدون بها. وقد ادعوا أن الاستمتاع بالعنف التليفزيوني هو المتغير أو العامل ذو الفاعلية فى ظهور السلوك العدواني لدى الطفل المشاهد له وليست كمية المشاهدة لهذا العنف، وقد اعتقدوا أنه من الصعب وصف نتائج دراستهم التى أجريت على أكثر من ٢٠٠٠٠ طفل فى شمال أيرلندا بواسطة نظرية اجتماعية أو تعلم اجتماعى، ولكن هذه النظرية تكميلية إذا ما أعيد صياغتها فى ضوء نموذجهم الخاص بالارتباط والتفاعل بين نمط الوراثة والبيئة.

آثار أخرى لمشاهدة العنف

التغيرات السلوكية :

إن مشاهدة العنف في التليفزيون يمكن أن تؤثر على السلوك بطرائق أخرى غير إكسابه العدوانية، فهناك مثلاً سلوك المادية أو الانشغال بالأمور المادية أو التأكيد عليها بدلاً من الجوانب الفكرية أو الروحية، هذا علاوة على ما يعرف بسلوك عدم الولاء أو عدم الطاعة (هيرولد Hearold ١٩٨٦)، وحتى عندما تكون مشاهدة العنف والسلوك العدوانى غير مرتبطتين ببعضهما ارتباطًا مباشرًا فإن آثار هذه المشاهدة يمكن أن تظهر على شكل قلة اللطف أو الكياسة وتناقص فى مشاعر الانتماء والجوانب الأخرى من السلوك المقبول اجتماعيًا (فان در فورت، ١٩٨٦)، وقد أشارت بحوث لجنة التعليم

العام للأكاديمية الأمريكية الخاصة بطب الأطفال (٢٠٠١) أن العنف فى وسائل الإعلام يساهم أيضًا فى ظهور مشكلات أخرى لدى الأطفال بما فيها انعدام الحساسية ضده والكوابيس الليلية والخوف، بالإضافة إلى السلوك العدوانى، وأوصت لجنة أطباء الأطفال هذه بتقييم مدى تعرض مرضاهم من الأطفال للآثار السلبية لوسائل الإعلام، والعمل على إيجاد مناخ ملائم من هذه الوسائل.

وفى دراسة لما يزيد عن ٧٠٠٠٠ من آباء الأطفال الضعفاء فى القراءة فى الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن ٨٦٪ منهم أقروا بأن سلوك أبنائهم قد تغير بعد تكرار مشاهد العنف التليفزيونى فترات طويلة، كما أن الأطفال أصبحوا كما لو كانوا سلبيين أو تعتريهم لحظات انفصال ما عن الواقع، وبالإضافة إلى ذلك كشف تقرير من منظمة الصحة الدولية وهيئة التعليم عن وجود علاقة بين تعرضهم لهذه المشاهد وأعراض مثل التأثير على النمو المعرفى، نقصان القدرة على تكوين علاقات حميمة، اضطراب بعض الوظائف الفسيولوجية، وكلها ناتجة عن ازدياد تعرض الأطفال للعنف من التليفزيون والعنف الواقعى، وقد قارن دن وهيوجيس Dunn & Hughes (٢٠٠١) مثل هؤلاء الأطفال «وهم الذين يصعب ترويضهم» "hard- to- manage" من مرحلة ما قبل المدرسة مع مجموعة ضابطة من الأطفال الأسوياء- المساويين لهم فى السن والدراسة والخلفية الثقافية والأسرية والجنس- وذلك بقصد دراسة العلاقة بين الاهتمام المبكر بأفلام العنف الخيالية والتفاهم والتفاعل الاجتماعيين والسلوك الانفعالى والسلوك المضاد للمجتمع، وقد أعطى هؤلاء الأطفال عددًا من الاختبارات والأعمال المعرفية لتقييم مدى فهمهم الانفعالى، وقد تم تقدير مدى فهمهم للعواقب الانفعالية لكل من السلوك المقبول اجتماعيًا وكذا السلوك المضاد للمجتمع فى سن ٦ سنوات، وقد أظهرت المجموعة صعبة الترويض عنفًا خياليًا أكثر من المجموعة الأخرى من الأطفال الأسوياء، كما ارتبط العنف الخيالى فى كلا من المجموعتين بالأداء الضحل على جميع المقاييس الخاصة بالسيطرة على تنفيذ الأعمال وازدياد الصراع مع الزملاء وضعف القدرة اللغوية والسلوك المضاد للمجتمع وإظهار الغضب.

الخوف والقلق :

إن من أحد ردود الفعل المهمة للعنف التليفزيوني هو الخوف والذى صادف اهتماماً أقل من العنف بالرغم من أهميته، وفى إحدى المناقشات التى أجريت مع طلاب الصف الخامس- ممن كانت أعمارهم ١٠ سنوات في مدينة تورنتو- قرر معظمهم أنهم شاهدوا أشياء فى التليفزيون أزعجتهم، وقال بعضهم إنهم قد تعرضوا لكوابيس ليلية أثناء نومهم تضمنت تصرفات مع أبنائهم عندما كانوا قد شاهدوا أباء مجرمين فى التليفزيون، وكذا كوابيس أخرى تضمنت على وقائع مخيفة استملت على أحداث كانوا قد شاهدوا ما هو مشابه لها فى التليفزيون (ويس جلاس Waisglas ١٩٩٢)، ويناقش الفصل العاشر ردود فعل الخوف عند الأطفال من مشاهداتهم للتليفزيون

وفى إحدى الدراسات (ريدلى- جونسون وسيوردى وأو لاچلين ,Ridley- Johnson Surdy & O'laughlin ١٩٩١) أبدا الاباء اهتمامهم بما يسببه التليفزيون من خوف وسلبية لأبنائهم عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة بسبب الآثار الناجمة عن الأفلام المرتبطة بالعدوان، وكانت هناك أيضًا فروق بين الجنسين من حيث اهتمامات الآباء، حيث أظهر الآباء اهتماماً بعواقب السلوك العدوانى لدى الأولاد أكثر من البنات، ويقول ريدلى- جونسون وزملاؤه إن هذه النتائج تتسق مع نظرية التعلم الاجتماعى وممارسات التطبيع الاجتماعى المعاصرة، حيث إن كلا من الجنسين يمكنه أن يتعلم العدوان من العنف التليفزيونى. أما فيما يتعلق بالتعبير عن العدوان فهذا يتوقف على متغيرات أخرى مثل التوقعات والعواقب، وكيفية اختلاف الأولاد عن البنات فى عمليات التطبيع الاجتماعى وتدعيم السلوك العدوانى من بيئة لأخرى.

وتميل بعض المحطات التليفزيونية فى الولايات المتحدة الأمريكية التى تذيع الأنباء المسائية إلى جذب انتباه الجماهير إليها بإذاعة أنباء عن العنف وبخاصة منذ أحداث ١١/٩ (الحادى عشر من سبتمبر). وتلجأ فى هذا مثلاً إلى تكرار المشاهد المصورة لأخبار قتل المجرمين من القناصة واللصوص ومغتصبى الأطفال وقصص أحداث العنف، ومن المحتمل أن ينمى بعض المشاهدين للتليفزيون بكثرة من مثل هذه

المشاهد– ويخاصة الأطفال منهم– أفكاراً تشير إلى أن عالمهم غير مأمون أو أنه عالم أخطر مما هو في واقعه وذلك تبعًا لنظرية الغرس.

وكثيراً ما يتعرض الأطفال والمراهقون لمشاهدة نشرات الأخبار إلا أنهم الآن أقل اهتمامًا بالأمور العامة عما كان عليه الحال منذ عدة حقبات ماضية من الزمن مع بعض استثناءات، كمشاهدة الرياضة وأحداث العنف والموضوعات الاجتماعية التي تؤثر عليهم مباشرة (كومستوك وسكارير Comstock & Scharrer ١٩٩٩). ويعزو كومستوك وسكارير إقبال بعض صغار النشء على مشاهدة الأخبار في التليفزيون إلى حقيقة أنهم يستقون معظم المعلومات التي تهمهم من الأخبار من التليفزيون وليس من مصادر أخرى، إلى جانب أنهم يقبلون فقط على الأخبار المهمة البارزة التي تلفت انتباههم. إن ما يفهمه الناس من التليفزيون يعتمد على تخطيطهم المعرفي cognitive schema في إدراك وتذكر وفهم المعلومات التي يستقبلونها منه، وهم أكثر احتمالاً لاستدعاء ما يرتبط في ذاكراتهم بهذه المعلومات من عناصر أو موضوعات قديمة كي يفهمومنها، أي أن المعلومات الجديدة تندمج مع معارفهم السابقة ويتكامل الاثنان في معنى جديد لهم (كومستوك وسكارير ١٩٩٩)، وحيث إن خبرات الأطفال الصغار ومعلوماتهم غير كافيتين لفهم ما يستقبلونه من معلومات جديدة خاصة الأخبار التي يشاهدونها، فمن المتوقع إذًا أن يتعرضوا للقلق والخوف من بعض ما يشاهدونه من أخبار وبخاصة تلك المتعلقة بالكوارث و النكبات، ومن جهة أخرى قد لا يستطيعون فهم هذه الأخبار بالمرة أو حتى توجيه انتباههم إليها ما لم تقدم لهم بطريقة تبرز معالمها بوضوح، والأطفال الأكبر هم الذين يستطيعون عادة فهم ما يحدث فيها.

استراتيجيات التدخل Intervention Strategies

مهما كانت النتائج النهائية للبحوث عن العلاقة بين مشاهدة العنف التليفزيوني والسلوك العدواني فلم يظهر اقتراح جاد يشير إلى أن كثرة مشاهدة العنف هو سلوك مرغوب فيه أو هو شيء يساعد على نمو الطفل، كما لم يظهر كذلك دليل يؤيد ما يراه

البعض من أن مشاهدة العنف تؤدى إلى تناقص فى السلوك العدوانى عن طريق التفريغ الانفعالي للطاقة العدوانية للطفل فى الخيال، وبالرغم من أن هناك متغيرات أخرى تتفاعل بوضوح مع كمية العنف المشاهد فلازالت هناك أسباب قوية- معرفية وسلوكية- تحد من أثر كميات المشاهدة المفرطة لهذا العنف، وهناك عدة وسائل يمكن اتخاذها للحد من العنف، ومن هذه الوسائل الإقلال من برامج العنف أو مشاهدة المرسلة من الشبكات الرئيسية، واستخدام الأجهزة المنظمة للبرامج التليفزيونية، وهناك أنظمة تقييم العنف التليفزيونى واستبعاده من المشاهد وهى تساعد الآباء على تقدير مدى العنف فى البرامج التليفزيونية دون لجوئهم لمشاهدتها، كما أن هناك وسائل أخرى كالبرامج الإرشادية للإقلال من آثار تعرض الأطفال لهذه البرامج بالإضافة إلى تشجيع البرامج المنشطة لتفكيرهم الإبداعى وإلى جانب الوسائل التكنولوجية لأجهزة التليفزيون هناك أيضًا تعليم الآباء واستراتيجياتهم للحد من مشاهدة العنف وتأثيرها على أطفالهم، وهذا كله موضح بالتفصيل فى الفصل ١٤ فى استراتيجيات التدخل.

ملخص

إن تأثير مشاهدة العنف التليفزيوني على مختلف جوانب السلوك الاجتماعي مهم ومعقد في مجال البحث العلمي، وكان هناك في الماضي تبسيط أكثر من اللازم للكشف عن العلاقة بين هذه المشاهدة والسلوك العدواني اللاحق لها، حيث أغفل الباحثون الكثير من العوامل الأخرى وأثرها في هذا الصدد، فعوامل مثل: مدى اعتقاد الطفل في واقعية مشاهد العنف وبروزها وإثارتها له، وقوة التوحد مع الشخصيات التليفزيونية واتجاهات الأسرة نحو العدوان وسلوكها وعاداتها، ومدى تحصين الطفل ضد الحساسية للعنف وخبراته السابقة، والمتغيرات الموقفية والضوابط السلوكية وكمية المشاهدة والغرض منها والفروق في السن والجنس والعوامل الوراثية كلها متغيرات تتفاعل مع بعضها البعض لتقرر ما إذا كان الطفل سوف يسلك بعدوانية بعد مشاهدته للعنف أو سوف لا يتأثر بهذه المشاهدة، وهناك عوامل أخرى مثل ما إذا كان العنف له أسباب تؤيده أو تبرره، وفيما إذا كان قد أثيب أم عوقب، وهل هو عنف مؤذٍ أم أنه كوميدي، وهل استخدمت فيه الأسلحة أم تم بالوسائل الطبيعية (أي كالضرب بالأيدي والأرجل مثلاً) وكلها عوامل مطلوبة لاستكمال البحث، وقد تساهم في تعقيده، وتمييز أي من الأفراد سوف يستجيبون لهذا العنف المشاهد وبأي من هذه الوسائل المتنوعة يضيف إلى الدراسة أيضًا تعقيدًا آخر.

وتفيد البحوث بأنه بالرغم من أن المشاهدة المتكررة للعنف كثيراً ما ترتبط بازدياد السلوك العدواني- على الأقل في الدراسات المعملية ذات المدى الزمني القصير- فإن آثار هذه المشاهدة على المدى الزمني الطويل في المواقف الواقعية غير واضح تمامًا، ويرى كثير من الكتاب الباحثين أن العلاقة بين مشاهدة العنف والعدوان هي علاقة ذات اتجاهين bidirectional، حيث إن ازدياد السلوك العدواني يتبع مشاهدة العنف، كما أن الأطفال العدوانيين أو الذين لديهم استعداد للتصرف بعدوانية يكثرون من اختيار برامج العنف كذلك، وقد وجد باحثون آخرون أن هناك فروقًا بين الآثار الناتجة عن

مشاهدة العنف التليفزيونى وتلك الناتجة عن ألعاب الفيديو المتسمة بالعنف، وقد تمت دراسة كلا من هذين النوعين من العنف كثيراً مما ساعد على تفسير بعض الفروق التى ظهرت فى الماضى بين الجنسين، كما تم أيضًا التوصل إلى نتائج عن الفروق الراجعة إلى النمو فى الدافعية نحو مشاهدة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو.

وقد استخدمت عدداً من التفسيرات النظرية ؛ لشرح العلاقة بين استخدام وسائل الإعلام والعدوان، وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات الخاصة بأثر العنف الإعلامى على الجوانب الأخرى من حياة الأطفال كالخوف والقلق، وتغير التفاعل الاجتماعى، وانخفاض مستوى الحساسية للعنف وغير ذلك من آثار قد تم اكتشافه فى دراسات متكررة.

ويمكن الآن الحصول على وسائل تكنولوجية متنوعة وأساليب تقييم لمساعدة الآباء فى السيطرة على ما يشاهده أبناؤهم من برامج وعلى ممارستهم لألعاب الفيديو، وذلك بالرغم من وجود بعض القيود على هذا، وقد تم مناقشة هذه القيود بالتفصيل فى الفصل ١٤، والآباء فى حاجة إلى الإشراف على ما يشاهده أبناؤهم من أجل الإقلال من كمية العنف التى يرونها، ويمكنهم من اتخاذ استراتيجيات وأساليب معينة تقلل من كمية العنف الذى يشاهده الأبناء، والأبناء أنفسهم فى حاجة أيضًا إلى تنمية أساليب فعالة لمواجهة المشاهد التى تثير مخاوفهم.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الفروق في النمو والجنس في الأطفال والمراهقين التي يمكن أن تساعد على تفسير ميولهم نحو الإقدام على العدوان المباشر في مقابل العدوان غير المباشر، وكذا الإقدام على العدوان البدني في مقابل العدوان الاتصالي.

٢ - كيف يرتبط مستوى الواقعية المدركة لدى الأطفال بما يفضلونه من وسائل الإعلام؟.. كيف تؤثر الفروق في النمو على هذه العلاقة وعلى اختياراتهم لوسيلة الإعلام؟.

٣ - ناقش المزايا النسبية لكل من التفسيرات السببية النظرية.. وضح أي منها يبدو أنه أكثرها اختصاراً وقابلية للتطبيق لتفسير البيانات المعاصرة المتيسرة.

الفصل السادس

التنوع الثقافى

يشاهد أكثر من ١٠ ملايين طفل التليفزيون بين الساعة الثامنة والتاسعة بعد الظهر، وهو الوقت الذى يطلق عليه اسم «ساعة الأسرة» "Family hour" ويعد هذا الوقت أقل تنوعًا فى برامجه من كل الأوقات الرئيسية الأخرى لبث البرامج (منظمة الأطفال الآن[١] Children Now تقرير عام ٢٠٠٠)، وهذا يعنى أن الأطفال يشاهدون عالمًا أكثر تجانسًا من الراشدين الذين يشاهدون التليفزيون فى المساء فيما بعد، وهو أمر يدعو للقلق ، لأن التليفزيون يمكنه أن يلعب دورًا مهمًا فى اعتقادات الأطفال واتجاهاتهم التى تنمو عن الآخرين فى العالم وعن دورهم فيه، فقد تنمو لديهم أفكار غير دقيقة وغير واقعية عن الجنسيات والفئات العرقية الأخرى من الناس وعن الخصائص والأدوار الاجتماعية[٢] لكل من الذكور أو الإناث والاختيارات المهنية وكبار السن، أو يكونون صورًا نمطية ثابتة عن هذه المجموعات.

(١) منظمة موجودة فى الولايات المتحدة لا تهدف إلى الربح وغير حزبية وتعتنى بشئون الأطفال الصحية والاجتماعية والتربوية، ولها بريد إلكترونى، كما تصدر توجيهات عامة وتقريرًا سنويًا. (المترجم)

(٢) يختلف سلوك الفرد وفقًا لدوره الاجتماعى، فسلوك الابن وفقا لدوره الاجتماعى مثلاً هو احترام أبويه، والأب يرعى أبناءه الصغار. والتلميذ والمعلم والموظف وربة البيت... إلخ. كل يسلك تبعًا لدوره الاجتماعى، كما يختلف دور المرأة فى المجتمع عن دور الرجل وهكذا. (المترجم)

المشاهد الإعلامية

كشفت دراسة مسحية لنقابة ممثلي الشاشة (جيربنر Gerbner ١٩٩٨) عن أن تمثيل الذكور- وليس الإناث- الأمريكيين من أصل إفريقي يزداد على شاشة التليفزيون كل عام، وكانت الشخصيات التي هي من أصل باسفيكي أسيوى تُمثَّل باقل من نسبتها الفعلية الموجودة فى الولايات المتحدة بمقدار النصف، وكان تمثيل الأفراد الذين هم من أصل إسبانى لاتينى أقل فى أعدادهم بمقدار الثلث من نسبتهم الفعلية الموجودة فى الولايات المتحدة، ولم تكن هناك فئات تظهر مطلقًا على الشاشة كالأفراد الذين يعانون من الفقر الشديد أو الإعاقة، وكانت نسبة النساء الأقل سنًا أكثر ظهورًا على الشاشة من الأكبر سنًا، وكثيرا ما تسند أدوار الشر للنساء الأكبر سنا، وتتضمن التمثيليات التى تعرض خلال وسط النهار نسبة أكبر من الشخصيات البيض والنساء البيض وذلك أكثر مما يعرض فى بداية النهار من برامج، وأخيرًا ترتكب معظم الجرائم وأعمال العنف الممثلة على الشاشة بواسطة الأجانب أو المصابين بأمراض عقلية (جيربنر ١٩٩٨).

وهناك أيضًا فروقًا بين الشعوب والأعراق والجنسين فى كمية الاندماج فى مشاهدة التليفزيون واستخدامه هو ووسائل الإعلام الأخرى وكذا فى الواقعية المدركة.

الصور النمطية فى الوسائل الإعلامية

تحدث الصور النمطية عندما تصور مجموعة من الناس بطريقة تتضمن أن كل فرد من هذه الجماعة له خصائص مشابهة للجماعة وله اتجاهاتها نفسها ويتخذ سلوكها نفسه في المواقف المختلفة (لايبيرت وسبرافكين Liebert & Sprafkin ١٩٨٨). هذا ويعكس التليفزيون عالمنا ويؤثر فيه بطرائق مختلفة، ويقترح الكثير من علماء النفس أن هناك جزءًا من تصرفات وأساليب حياة الأفراد والأسر الذين يعرضون فى برامج التمثيليات أو الأفلام التليفزيونية لا يمثل الواقع تمثيلاً صادقًا ، وإنما يقوم بدرجة كبيرة

على أراء تعتمد على صور نمطية[1] للسلوك، وتؤثر هذه الصور تأثيراً تراكميًا على الأطفال مع تكرار تعرضهم لما فيها من معلومات.

ولأن الصور النمطية من أى نوع ما ترتكز على أفكار مسبقة قائمة على تحريف فى خصائص فئة ما من الناس، فإن مضمون المشاهد التليفزيونية فى هذا الصدد قد يؤكد هذه الأفكار من خلال عروضه المختلفة وتقديمه لمعلومات متميزة عن مثل هؤلاء الأفراد، وهذا يؤثر على أفكار الأطفال واتجاهاتهم نحوهم، وقلة التمثيل للفئات الاجتماعية المختلفة فى التليفزيون أو جماعات الأقلية يبدو تبعًا لرأى سجنوريلى Sig-norielli (١٩٨٧). فى أشكال مختلفة هو حصر المجال الذى تعمل فيه أو تحديده فى نطاق ضيق وإضفاء النمطية الزائدة على أدوارها، ويتراوح الإقلال من قيمة أى من الفئات الاجتماعية المشكلة للمجتمع ما بين الإهمال النسبى فى تمثيلها أو انعدام تمثيلها نهائيًا فى التليفزيون (ص٢٥٦).

الصور النمطية لكل من الجنسين :

إن أهمية اتجاهات الأطفال عن السلوك المميز للدور الجنسى (كالتصرفات المناسبة أو الشائعة مثلاً للولد أو البنت أو الأب أو الأم أو واجباتهم حيال أفراد الأسرة)- ليست مقصوراً على تلك السلوكيات العيانية كاختيار الملابس مثلاً لارتدائها أو انتقاء اللعب- بل أن مغزى هذه الاتجاهات يقع فى حقيقة أنها تؤثر بقوة فى ماهية الفرص التى يجدها الأطفال لأنفسهم للتصرف على هذا النحو أو ذاك، وكيف يفكرون عن العالم، وما الذى يتذكرونه مما يشاهدونه.

(١) أى أشكال عقلية ثابتة لفئة من الناس وخصائصها وطبائعها وسلوكها موجودة فى خيال مصممى هذه التمثيليات أو المسرحيات، وعادة ما تكون مبسطة وغير دقيقة بل ومشوهة أحيانًا، ومن الفئات الاجتماعية التى قد يحدد لها القصصون صوراً نمطية فئات مثل: فئة الأطباء، المعلمين، العمال .. إلخ.

وفى تحليل لمدى استخدام كل من الجنسين لوسائل الإعلام وأيضًا فى كيفية ونظام ظهورهما فى المشاهد التليفزيونية توصلت سجنوريلى Signorielli (كما هو وارد فى تقرير منظمة الأطفال الآن عام ١٩٩٧) إلى أن البنات يشاهدن التليفزيون أكثر من ٢٠ ساعة أسبوعيًا وكذا يشاهدون ٢٠٠٠٠ إعلان فى العام، ويقبلن على مشاهد الفيديو الموسيقية وقراءة المجلات والصحف، ويستمعن إلى الدسكات والراديو، ويمارسن ألعاب الفيديو، كما قامت الباحثة بتحليل ما كانت تشاهده البنات أو تستخدمه فى سن المراهقة من هذه الوسائل الإعلامية، وكان هناك تناقض إلى حد ما فى نتائج دراساتها ودراسات الأخرين عن النساء فى كل من الجانبين المهنى والشخصى، وتتضمن نتائج سجنوريلى الآتى:

* فى مشاهد التليفزيون وحتى فى الكثير من المشاهد السينمائية كان الرجال غالبًا ما يظهرون فى العمل ويتكلمون أكثر عن العمل، بينما كانت أكثر أحاديث النساء تدور حول مواعيد اللقاء والحب والجنس، وكان التأكيد على هذه المواعيد أكثر من العمل المهنى أو المدرسى فى مجلات المراهقين.

* كانت هناك حدود حول طاقات البنات أو إمكانياتهن، كما ظهرت النساء كثيرا فى علاقتهن، أما الرجال فكانوا عادة ما يظهرون فى مجال المهنة مما يشير إلى أهمية المهن بالنسبة لهم.

* قدمت أيضًا نماذج إيجابية فى التليفزيون والأفلام السينمائية للنساء والبنات، حيث تميزت هذه النماذج بالأمانة والخلق وعدم المراوغة، والتصرف بذكاء واستقلالية لحل المشكلات وتحقيق الأهداف.

* عادة ما تهتم الأفلام السينمائية والمشاهد والإعلانات التجارية التليفزيونية بمظهر النساء وأهميته فى حياتهن أكثر من الرجال، وتركز نصف الإعلانات التجارية على المشاهدات النساء، كما يستخدم الجمال للدعاية للمنتج المعروض.

عمومًا، كانت النساء والبنات أقل من الرجال والأولاد في الظهور في كل وسائل الإعلام تقريبًا وبخاصة في الأفلام السينمائية ومشاهد الفيديو الموسيقية، إلا أنه في بعض المجلات كانت الإناث يظهرن فيها كنماذج بصفة أساسية (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧).

وقالت أغلبية ضئيلة من الأطفال (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧) إنه كانت هناك أدور جيدة كافية في التليفزيون للبنات بينما قال البعض الآخر إنها كانت قليلة، وقال كل من الجنسين أن البكاء والضعف والاهتمام بالمظهر خصائص كلها ترتبط بالشخصيات الأنثوية التي تظهر في التليفزيون، بينما غالبًا ما ترتبط الرياضة البدنية والرغبة في القيادة والقوة الجسمية بخصائص الذكور، وهناك أيضا صفات موجودة في كل من الجنسين من الشخصيات التي تظهر في المشاهد التليفزيونية مثل: القدرة على حل المشكلات والذكاء والثقة والأداء الجيد في المدرسة (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧). كما وجدت الدراسة مع هذا أن كلا من البنات والأولاد يصبحون- مع ازدياد أعمارهم- أكثر نقدًا للمشاهد التليفزيونية التي تظهر فيها الإناث (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧).

وتقديم التليفزيون للنساء في أدوار محددة قديمة في زمنها- بالرغم من وجود الأدلة اليومية التي تشير إلى ما هو عكس ذلك من حيث مثلاً خروجها إلى العمل في كثير من مجالاته- فإن تأثير مثل هذا التقديم على الجيل الجديد من المشاهدين يعد من المجالات الجديرة بالبحث، وبالرغم من بعض التقدم الذي قد تم تجاه التساوي في تمثيل كل من الرجال والنساء في التليفزيون فلازال الرجال يظهرون على شاشته عددًا من المرات يساوي ضعف العدد الذي تظهر فيه النساء (جيربنر Gerbner ١٩٩٨)، هذا ويسود الرجال البيض في الظهور على شاشات التليفزيون حيث كثيرًا ما يشغلون وظائف مهمة أو يبدو بعضهم وكأنهم شخصيات مرموقة (كومستوك وسكارر Comstock & Scharrer ١٩٩٩)، وقد ازداد تمثيل النساء إلى حد ما من حيث الظهور في التليفزيون خلال الخمسين عامًا الأخيرة الماضية وبخاصة في برامج الأطفال (سجنوريلي، ٢٠٠١)، وتتضمن الإعلانات التجارية- التي تظهر خلال وقت العرض

الرئيسى باللغة الإسبانية- صوراً نمطية[1] موضحة للفروق بين الجنسين حيث تُبين ما هو موجود فى الأسواق التجارية بالولايات المتحدة، وهى مترجمة من اللغة الإنجليزية (فوليرتون وكندريك Fullerton & Kendrick، ٢٠٠٠).

وبالرغم من استمرار عرض مشاهد الصور النمطية للنساء فى التليفزيون فإن هناك تقدمًا إلى حد ما قد تم فى تقديم مشاهد أكثر توازنًا لهن، وتفيد سجنوريلى (كما هو فى تقرير منظمة الأطفال الآن لعام ١٩٩٩) مثلا أن وسائل الإعلام تؤثر على الصور النمطية التى يتم تكوينها عن كل من الجنسين ، حيث قد تزيل بعضها وتدعم البعض الآخر، ومع هذا ففى تحليل لمحتوى المشاهد التليفزيونية خلال ٣٠ عامًا- بين عامى ١٩٦٧ و١٩٩٨- وجدت سجنوريلى وباكى Signorielli and Bacue (١٩٩٩) أن النساء كن أقل فى تمثيلهن للتليفزيون الأمريكى مقارنة بأعدادهن بالنسبة للمجموع الكلى للسكان فى الولايات المتحدة، وأصبح هناك الآن كثيراً من المشاهد للنساء اللاتى يعملن الآن خارج المنزل وازدياداً فى تلك الموضحة لمراكزهن المرموقة، إلا أنهن لازلن يظهرن فى أعمار أقل من أعمار الرجال.

ولازالت الشخصيات التليفزيونية تتبع الأساليب المؤدية إلى استهواء الجماهير كتلك التى كانت متبعة فى الماضى، وقد وجد لوزن ودوزاير وهكس Lawzen, Dozier and Hicks (٢٠٠١) أن الأعداد الأكبر من الشخصيات النسائية والأساليب الخاصة بهن فى التحدث اللافتة للنظر (مثل المقاطعة والتوجيهات والتعبيرات المتميزة بالحسم والإقناع) تظهر عند توجيههن بواسطة مخرجات وكاتبات إناث يعملن من خارج المسرح، ويساعد هذا على عمليات التطبيع الاجتماعى للأطفال عندما ينتبهون إلى التليفزيون : كى يتعلمون شيئًا ما عن عالمهم الاجتماعى، وهكذا يشكل التليفزيون بالفعل آراء الأطفال وأفكارهم عما يعنيه كون الشخص رجلاً أو امرأة (سجنوريلى ٢٠٠١).

(١) من حيث عرض المشاهد التليفزيونية التى تقبل فيها النساء مثلاً على معروضات التجميل والأناقة وأيضاً ما يرتبط بالطهى وإعداد الطعام وتنظيم المنزل والعناية بالأطفال، وإبراز الرجال فى مجالات العمل مع عرض المعدات والأدوات التى يستخدمونها فى المهن المختلفة...إلخ.

وفى دراسة أخرى (تقرير منظمة الأطفال الآن لعام ١٩٩٩) وصف ثلاثة أرباع الأطفال من عينة تراوحت أعمارهم بين ١٠ و١٧ سنة الذكور فى المشاهد التليفزيونية بالعنف، بينما قال ثلثا الأطفال من أفراد العينة إنهم رأوهم غاضبين، وقد تأكدت هذه الإدراكات بواسطة تحليل عرض تصرفات الرجال ومظاهر الذكورة فى المشاهد التليفزيونية المألوفة لدى الجماهير، وقد احتوت أكثر من نصف المشاهد التليفزيونية المحببة الشائعة لدى الأولاد المراهقين عُنفًا، وكان هناك ما يقرب من ثلاثة أرباع الذكور فى التمثيليات والأفلام التليفزيونية يظهرون فى أدوار استهزاء بالآخرين أو كذب أو تصرفات عدوانية، وبعبارة أخرى يتعرض المشاهدون الأطفال إلى مشاهد يُستخدم فيها الذكور الغضب والعنف لحل مشكلاتهم (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٩)، وهناك أيضا صور نمطية فى أفلام الكارتون والإعلانات الموجهة للأطفال، حيث يظهر الأولاد فيها وهم نشطون عدوانيون والبنات وهن هادئات يغلب عليهن الألفة والاهتمام بالمظهر (سوبيراج Sobieraj ١٩٩٦ وثومبسون وزربينوس Thompson & Zerbinos ١٩٩٧).

وتظهر الصور النمطية للفروق بين الجنسين واضحة فى المباريات الرياضية العالمية وذلك بأساليب أخرى كذلك، حيث لاحظ هاردن وزملاؤه Hrdin et al (٢٠٠٢) عند تحليله للمقالات الرئيسية المصورة فى الصحف عن أولمبياد عام (١٩٩٦) أنها تزيد الفجوة بين الصور النمطية لكل من الجنسين اتساعًا بدلاً من تضييق هذه الفجوة، كما لوحظت نتائج مشابهة من تحليل التعليقات الإذاعية عام (٢٠٠٠) عن بطولة كرة السلة للرجال والنساء الخاصة بجمعية المصارعين الطلاب الأهلية (بيلنجز وهالون ودنهام Billings, Halone & Denham ٢٠٠٢)، فكانت التعليقات الخاصة بالمصارعين الذكور تنصب حول قوتهم الجسمية وخصائصهم البدنية بينما تركز تقييم المصارعات الإناث على مظهرهن وشخصياتهن، وبصرف النظر عن جنس المعلق الرياضى تلقت ألعاب الرجال تعليقات أكثر ووقتًا أطول من النساء، كما احتكر المعلقون الرجال معظم الوقت اللازم للتعليق على جميع الألعاب حتى مع وجود النساء، وأخيرًا اختبر تجل وزملاؤه Tuggle et al (٢٠٠٢) أسلوب محطة الإذاعة الأهلية بالولايات المتحدة فى تغطيتها لأخبار النشاط الرياضى للنساء فى الألعاب الأولمبية عام ٢٠٠٠ فلاحظوا أن الاهتمام بهن فى

ذلك العام كان أقل مما كان عليه عام ١٩٩٦، وإن التركيز كان على الأحداث الفردية بدلاً من نشاط الفرق النسائية الرياضية)، وعلاوة على ذلك لم يكن هناك اهتمام بالمرة بالنساء اللاتى كان يتطلب نشاطهن الرياضى جهداً جسمياً أو عضلياً كثيراً، وهكذا لم يحدث تقدم عما كان عليه الحال عام ١٩٩٦.

وقد لاحظ جو Gow (١٩٩٦) أن هناك تغيراً ملحوظاً بين الجنسين فى مشاهد الفيديو الموسيقية فى ذلك الوقت، حيث كان لا يزال تمثيل النساء أقل فى هذه المشاهد مع التركيز على إبراز جمالهن وأجسامهن فيها، كما كانت أدوارهن فيها محدودة بالمقارنة بالرجال الذين كانوا يسودون معظم مشاهد الفيديو (جو، ١٩٩٦).

ويلاحظ أن الصور النمطية لكل جنس وعرق أو سلالة تسود كذلك فى ألعاب الفيديو، فالأدوار التقليدية لكل من الجنسين كانت أساسية فى الكثير من هذه الألعاب وذلك تبعًا لتحليل المحتوى الذى أجراه دايتز Diets (١٩٩٨)، فكان هناك ما يقرب من ٤٠٪ من الشخصيات النسائية يظهرن فى هذه الألعاب بقصد الجاذبية الجنسية، و٨٠٪ من الألعاب التى يظهر فيها الرجال تتضمن العنف أو العدوان، وفى ٢١٪ منها كان العنف موجهًا نحو النساء.

وفى تقرير لمنظمة الأطفال الآن (٢٠٠١) كانت الشخصيات النسائية أقل تمثيلاً فى ألعاب الفيديو ، حيث اتضح أن نسبتهن تمثل ١٦٪ فقط من كل الشخصيات التى كانت موجودة فى هذه الألعاب، كما كانت أدوارهن ثانوية فيها، وكان كل من الذكور والإناث يقدمن إلى المشاهدين تبعًا للصور النمطية المميزة لجنسه، مع انخراط الذكور فى الأغلب تجاه العدوان البدنى، أما النساء فكن يتميزن بالرقة والأدب، وارتداء الملابس المبرزة لجمالهن، والصراخ أحيانًا عند الخطر، وقد بين أيضًا تحليل لمضمون ألعاب الفيديو أجراه بيزلى وستاندلى Beasley and Standley (٢٠٠٢) تحيزًا فى الصور النمطية للذكور والإناث وبخاصة فى أعداد كل منهما وكذا فى طريقة ارتداء الملابس، حيث كانت ملابس الإناث تعرض أجزاءً من بشرتهن للظهور أكثر من الذكور، وكان القليل جدا من هذه الألعاب هو الذى يعجب البنات.

الصور النمطية المهنية :

ويقدم التليفزيون أيضًا صورًا محرفة ونمطية كثيرة للاختيارات المهنية للنساء، حيث يعزز الأدوار التقليدية لهن، وقد قدم تشينى Cheney (١٩٨٢) حديثًا تقريرًا له يفيد بأن التليفزيون يقدم على شاشته خمس مهن فقط لنصف عدد النساء تقريبًا هى: عارضة أزياء، ممرضة، خادمة، سكرتيرة، مضيفة. وبالرغم من وجود بعض التغييرات المهنية التى تظهر فى التليفزيون (مثال هذا النساء اللاتى يعملن فى المحاماة أو الشرطة أو الطب) إلا أن كثيرًا منها لازالت محدودة وغير واقعية فى مظهرها (حيث تُظهر النساء اللاتى يعملن مثلاً محاميات أو نساء شرطة أو طبيبات صغيرات السن جميلات)، وذلك فى التمثيليات التى يقدمها التليفزيون، وهذا قد لا يعكس الواقع تمامًا، فنجد مثلاً أن النساء اللاتى يظهرن فى التليفزيون وهن يعملن بعد أن تجاوزن مرحلة الشباب قليلات، فبالرغم من أن الصور النمطية للنساء فى العمل قد أصابها بعض التغيير فإن السيدة التى تعمل خارج المنزل لازالت تبدو فى التليفزيون وكأنها غير متزوجة أو كانت متزوجة فيما مضى (سجنوريلى ٢٠٠١).

هذا وبالرغم من أن الأطفال الصغار يدركون أن المشاهد التليفزيونية الممثلة هى واقعية، فإنه مع نموهم يقل لديهم تدريجيًا هذا الاعتقاد، فعند وصولهم مثلاً إلى الصف الخامس أو السادس من مرحلة التعليم العام يدركون أن المشاهد التليفزيونية المصورة للمهن المختلفة يغلب عليها النمطية أى لاتمثل الواقع تمثيلاً دقيقًا (فان إفرا Van Evra ١٩٨٤ ووروبلوويسكى وهوستن Wroblewski & Huston، ١٩٨٧)، وعلاوة على ذلك فإن البنات اللاتى أظهرن اهتمامًا بالدور الأنثوى الخاص بالمهن المختلفة كن يشاهدن أيضًا برامج أكثر موضحة للأدوار التقليدية لكل من الذكور والإناث فى المهن المختلفة.

والناس يعلمون كيف أن تصوير المرأة وجماعات الأقلية فى مجالات المهن المختلفة محدود وضيق جداً، وكثيرا ما يدرك الراشدون أن مثل هذا التصوير غير واقعى، أما الأطفال فهم يتقبلون ما يصوره التليفزيون لهم من معلومات عن المهن المختلفة والعاملين فيها (وروبلوويسكى وهستن (١٩٨٧).

الصور النمطية للشعوب والأعراق :

تظهر أيضًا الصور النمطية العنصرية والعرقية فى التليفزيون وألعاب الفيديو. ولازالت الأقليات أقل فى تمثيلها فى التليفزيون، وربما تبدو فى مشاهد غير مقبولة من حيث ظهور أفراد الجنسيات الأخرى الأقليات أحيانًا وكأنهم غير مرغوب فيهم أو وهم يمارسون العنف (دونرستين وزملاؤه Donnerstein et al، ١٩٩٤)، وقد ورد فى عدد من تقارير منظمة الأطفال الآن (٢٠٠١ أ، ٢٠٠١ ب، ٢٠٠٢ جـ) أن ثلاثة أرباع الوقت الرئيسى من التمثيليات التليفزيونية كانت تظهر فيه شخصيات من البيض، وكأن الأفراد الملونين يظهرون عادة فى أدوار ثانوية، وكان أقل من ربع مجموع الشخصيات التى تظهر فى الوقت الرئيسى فى التليفزيون من الأمريكيين ذوى الأصول الإفريقية ويؤدى أفراد منهم أدوار المصارعين وكان أبطال التمثيليات عادة من البيض، وعادة ما يظهر الأسيويين وسكان جزر الباسفيك كمصارعين أو محاربين (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠١)، وكانت الإناث الأمريكيات من أصول أمريكية يظهرن فى أدوار ثانوية أو كمتفرجات مثلاً على الألعاب الرياضية وليس كبطلات أو متنافسات أو كضحايا للعنف، هذا وقد تميز برنامج الأطفال بتنوع فى عروضه إلا أنه لازال فى حاجة إلى تحسن أفضل (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠٢). وتقترح منظمة الأطفال الآن (٢٠٠١) أنه يلزم على مصممى ألعاب الفيديو أن يتأكدوا من مدى قوة أدوار النماذج التى يقدمونها فى هذه الألعاب وماذا تعنى بالنسبة للجماعات المختلفة، وفيما إذا كانت تؤدى إلى تكوين أو استخدام صور نمطية عرقية أو جنسية.

وتقترح معظم البحوث أن الإقلال من تمثيل غير البيض أو الملونين فى البرامج التليفزيونية يُشعر أطفالهم بعدم أهميتهم، ولأن أدوار الملونين عندما يظهرون فى التمثيليات التليفزيونية عادة ما تكون ثانوية أو سلبية فى طابعها النمطى ؛ لذا يميل الأطفال الملونون المشاهدون بكثرة للتليفزيون إلى الشعور بانخفاض فى تقدير الذات والغربة والعزوف عن الاندماج فى الأنشطة الاجتماعية (بالمير وزملاؤه Palmer et al ١٩٩٣). ويظهر هذا الأثر الكبير على وجه الخصوص بالنسبة للأطفال الأسيويين

أو اللاتينيين أو الأمريكيين الأهليين (من سلالات الهنود الحمر) الذين قلما يشاهدون أمثالهم فى التليفزيون وعادة ما يتكون لديهم انطباع قوى بأن الناس لا يحترمونهم أو لا يقيمونهم (هانتمان ومورجان Huntenman & Morgan ١٩٩٣).

وهناك ما هو أهم من أعداد السود أو أعضاء الجماعات العرقية المختلفة الذين نشاهدهم فى التليفزيون أو من مدى نسبة تمثيلهم فيه ألا وهو نوع السلوك الذى يظهرون به (جرينبرج Greenberg، ١٩٨٦)، فهو عادة ما يكون سلوكًا غير مقبول، فالبيض مثلاً هم الذين يظهرون فى أدوار ضحايا الجرائم أكثر من اللاتينيين أو الأمريكيين من أصول إفريقية الذين يصورون عادة كمعتدين أو مخالفين للقانون، ومن النادر أن يوكل للاتينيين أمر إذاعة الأخبار بالتليفزيون (ديكسون ولينز Dixon & Linz ٢٠٠٢).

وفى تحليل لمضمون الجريمة والقصص المعبرة عنها وجد تامبوريني وماسترو وشورى أساد وهونج Tamborini, Mastro, Chory- Assad and Haung (٢٠٠٠) أن السود واللاتينيين يظهرون فى أدوار تليفزيونية متشابهة تمثل قصصًا عن الجريمة، وكان هناك كذلك عزو [1] متماثل منهم للأحداث المرتبطة بأدوارهم فى المشاهد، وتضمن ما يقرب من ثلاثة أرباع المشاهد الممثلة لغرفة المحكمة تفسيرات إيجابية لسلوكهم، أى كانت هذه التفسيرات تبرئهم من الجريمة، وبدا الأفراد من المجموعتين وكأنما يتصفون بكفاءة ومعرفة وأمانة متشابهة إلى حد ما فى تصرفاتهم فى المواقف الاجتماعية، ومع هذا فلم تؤثر هذه الأدوار على المشاهدين من حيث تغيير أفكارهم عن هؤلاء الأفراد بسبب ثبات الصور النمطية عنهم لدى المشاهدين وبخاصة عن الأفراد اللاتينيين (تامبوريني وماسترو وزملاؤهما Tamborini Mastro et al، ٢٠٠٠).

وفى دراسة للفروق بين الأجناس الموجودة فى تفسير البنات لمضمون المجلات، وجد ديوك Duke (٢٠٠٠) أن معظم قراء المجلات الثلاث الشائعة لدى المراهقات

(١) العزو attribution هو تفسير السلوك والمواقف وإرجاعها إلى أسباب معينة، ويقصد به هنا أن تفسيراتهم هذه كانت متشابهة. (المترجم)

بما فيها مجلة السبعة عشر seventeen كانوا من البيض، وكان هناك حوالى (٤٤٪) من غير البيض معظمهم من الأمريكيين من ذوى الأصول الإفريقية. وكان هؤلاء يهتمون بالجوانب الاجتماعية السلبية من هذه المجلات، كما اتضح وجود فروق بين البنات البيضاوات والبنات الملونات من أصول إفريقية فى تقييماتهن للشخصيات المعروفة رجالاً كانوا أم نساء فى مجال التمثيل أو غيره من المجالات والتى تظهر فى هذه المجلات، فكانت تقييمات البنات الملونات مثلاً تتم على أساس الشخصية أكثر من المظهر، أما البنات البيضاوات فقد تركزت تقييماتهن حول المظهر، إلا أن البنات الأقل جاذبية منهن أظهرن اهتماماً بالشخصية أكثر من المظهر (ديوك Duke، ٢٠٠٠).

وقد تم إظهار أهمية جماعات الأقران فى التفاعل مع وسائل الإعلام وتقوية الشعور بالهوية وذلك فى دراسة تمت فيها ملاحظة ميدانية للبنات فى مرحلة التعليم المتوسط من مختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية (ديور هام Durham، ١٩٩٩)، وتضمنت الدراسة إلى جانب الملاحظة مقابلات متعمقة لمحاولة فهم أسلوب حياتهن وتفاعلاتهن مع زميلاتهن، وقد تبين أن بنات الطبقة المتوسطة والعليا كانتا أكثر اهتماماً من غيرهن بالأنماط الجسمية الموضحة للجمال والتى تظهر بها البنات أو النساء فى وسائل الإعلام المختلفة، وقد ارتبط ازدياد هذا الاهتمام إلى حد ما باضطرابات فى تناول الطعام الذى ارتبط بدوره بانخفاض فى تقدير الذات واكتئاب.

وهناك أيضاً حاجة إلى بحوث أكثر فيما يتعلق بأثر مضمون البرامج التليفزيونية على إدراك الأقليات لمختلف غالبية سكان العالم، وكذا إدراكهم واتجاهاتهم نحو الأقليات الأخرى.

آثار مشاهد الصور النمطية

ما هى آثار مشاهد الصور النمطية وماذا يمكن أن تسببه من خداع؟ فكما رأينا أن الأطفال الذين تنقصهم الخبرة والمعلومات فى مجال ما وينظرون إلى التليفزيون

بحثًا عن هذه المعلومات هم عرضة على وجه الخصوص لتأثير ما يصوره لهم عنها، فإذا كانت هذه الصور أو المشاهد متحيزة أو نمطية، فإن المشاهدين الذين يعتمدون عليها هم أكثر احتمالاً لتنمية اتجاهات نمطية.

وقد أظهر البحث عمومًا وجود علاقة بين مشاهدة التليفزيون والميول إلى التمسك أكثر بأفكار نمطية عن الأدوار الاجتماعية للجنسين، وتظل هذه العلاقة واضحة فى كل الأعمار وفى مراحل الحياة المختلفة ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة فى الطفولة وحتى مرحلة الرشد، كما تثبت الصور العقلية التى يسببها التليفزيون إلى حد ما فى عقل الطفل عن الوضع الراهن للمرأة وأدوارها المحدودة فى المجتمع (سجنوريلى ٢٠٠١).

ويقترح البعض مع ذلك أن العلاقة الموجبة بين مشاهدة الأطفال للصور النمطية للمرأة وإظهار اتجاهات نمطية عنها يمكن بسهولة أن يُشير إلى أثر معاكس، وهو أن الأطفال الذين يعتقدون بسيادة المرأة[1] يميلون إلى الإكثار من مشاهدة التليفزيون ربما للبحث عما يؤكد أراؤهم هذه من مشاهد، وفى الواقع تنمو آراء الأطفال الناتجة عن الصور النمطية وتستمر بسبب خبراتهم الأسرية والتربوية والبينشخصية[2] Inter-personal والإعلامية، وهذه الخبرات نفسها تؤثر بدورها على مدى انتباههم وإدراكاتهم وتفسيراتهم لمضمون ما يشاهدونه من برامج تليفزيونية.

وقد حذر جيونتر Gunter (١٩٨٥) من التحليل الوصفى لمضمون المشاهد التليفزيونية القائمة على الصور النمطية والذى لا يدخل فى اعتباره مدى اهتمام المشاهدين الأطفال بالبرنامج الخاص بها أو إدراكهم لها أو لمدى مطابقتها أو اختلافها

(١) وجد جيربنر وزملاؤه (١٩٨٦) أن معظم الأطفال المشاهدين بكثرة للتليفزيون قد سجلوا درجات أعلى على مقياس سيطرة النساء sexism أو الشعور بسيادة المرأة، ويُقصد بها الأم من خلال عمليات التطبيع الاجتماعى. (المترجم)

(٢) الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص. وكان أبرز من بدأ فى دراسة هذا التفاعل هو العالم هيدر Heider (١٩٥٨) فى كتابه سيكولوجية العلاقات البينشخصية the Psychology of Interpersonal Rela-tions . (المترجم)

مع المعايير الاجتماعية السائدة، وذلك فيما يتعلق بالدور الاجتماعي لكل من الجنسين، فهذا التحليل قد لا يعد مؤشرًا صادقًا على إمكانيات التليفزيون في غرس الصور النمطية الخاصة بالدور الاجتماعي في عقول الأطفال، وبخاصة مع وجود خبرات واقعية بديلة تؤثر على تكوين الصور النمطية الناتجة عن المشاهد التليفزيونية. إلا أن مشاهدة الطفل لمحتوى البرنامج التليفزيوني المتضمن لصور نمطية في ضوء عدم وجود برامج أخرى بديلة يشاهدها- أو حيث تكون اختياراته لبرامج أخرى محدودة- قد يكون دافعًا قويًا نحو توجيه سلوكه إلى هذه الصور النمطية، وذلك بصرف النظر عن حقيقة المدرك في المحتوى كما يظهر هذا من التقدير التحليلي لهذا المحتوى (جيربنر ١٩٨٥).

الفروق الراجعة إلى النمو والجنس

يتحسن وعي الأطفال بالصور النمطية والدور الاجتماعي المناسب لهم ولجنسهم - أولادًا كانوا أم بناتًا- مع نموهم. وهم يتعلمون ذلك من مشاهداتهم للتليفزيون ومن خبراتهم مع الآخرين في حياتهم اليومية. ويتضمن هذا التعلم التصرفات الاجتماعية المناسبة المميزة للصورة النمطية لكل من الولد أو البنت، وقد اختبر ديوركين وجدج Durkin and Judge (٢٠٠٢) مدى التحيز الموجود في أحكام الأطفال من أعمار مختلفة على الآخرين الذين يتكلمون بلغتهم الإنجليزية أو لا يتكلمونها، وفي الوقت نفسه يسلكون بطريقة مقبولة أو غير مقبولة اجتماعيًا، وقد وجد الباحثان أن التحيز يبدو واضحًا لدى الأطفال من سن ٦، ٨ سنوات ولكن ليس هناك تحيز لدى الأطفال من سن ١٠ سنوات، وذلك فيما يتعلق بأفكارهم عن الصور النمطية في المشاهد التي يبدو فيها الأفراد يتكلمون لغتهم الإنجليزية أو غير الإنجليزية، ويسلكون تبعًا لما هو مقبول أو غير مقبول اجتماعيًا، وبالرغم من أن الأطفال من سن ٥ و٦ سنوات كانوا في أحد الدراسات (أوجوستينوس وروزورن Augostinos & Rosewarne، ٢٠٠٠) يعتبرون أن الصور النمطية المميزة للدور الجنسي الاجتماعي والتي تعرض تليفزيونيًا أمامهم واقعية ومشابهة لما يعتقدونه وبخاصة إذا ما تكلم الممثلون بلغة الأطفال وهي اللغة

الإنجليزية حتى وإن كان سلوكهم غير مقبول اجتماعياً، إن الأطفال الكبار من سن ٨ و٩ سنوات كانوا قادرين على إدراك الجوانب السلبية في الصور النمطية ومدى انحرافها عما يعتقدونه، ويرى الباحثان أن عدم قدرة الأطفال الصغار على إدراك مخالفة الصور النمطية في المشاهد التليفزيونية لما يرونه مقبول اجتماعيًا- أنهم متحيزون أو متعصبون لها- وإنما يعنى أنهم غير قادرين معرفيًا على تقييمها كالأطفال الأكبر سنًا.

وتتأثر المعالجة المعرفية للمعلومات التليفزيونية الخاصة بالصور النمطية والمشاهد المعبرة عنها بالجوانب الأخرى الخاصة بنمو الطفل وخبراته، والقوائم النمطية التى يكونها الطفل معرفيًا لتسلسل الأداءات والأحداث scripts وتوقعاته عنها في مواقف معينة وكذا نتائجها تعد أيضًا مهمة في علاقتها بمضمون ما يشاهده فى التليفزيون، وإلى المدى الذى يقدم فيه التليفزيون قوائم نمطية- تتعامل مع الجوانب التقليدية للحياة في مجالات يكون الطفل قد كون فيها خبرات فعلية- فإنه يفسر ما يشاهده من هذه القوائم فى ضوء القوائم النمطية الموجودة فى عقله مسبقًا (ديوركين ١٩٨٥). فالتليفزيون إذًا قد يؤكد أحيانًا اعتقادات الأطفال التى كانوا قد كونوها عن الدور الجنسى أكثر من مجرد اطلاعهم على هذا الدور، هذا بالرغم من أن الصور النمطية الجديدة أو غير التقليدية قد تكون أكثر تأثيراً على الأطفال من تلك الروتينية (ديوركن ١٩٨٥). علاوة على ذلك فقد لاحظ ديوركن أنه بالرغم من أن كثيراً مما يعرض فى المشاهد التليفزيونية هو نمطى بدرجة كبيرة فبعضها أيضًا غير نمطى، وفى هذه الحالة فإن كثيراً من المشاهدة بالنسبة للأطفال قد تعنى رؤيتهم للكثير من وجهات النظر المتناقضة.

وتتأثر المعالجات المعرفية لمعلومات الصور النمطية التليفزيونية بجوانب أخرى خاصة بمستوى نمو الطفل وخبراته، ولهذا يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عوامل النمو الطبيعية التى ليست لها علاقة بالتليفزيون، حيث يميل الأطفال فى مراحل عمرية معينة أكثر من غيرها إلى إظهار سلوك أكثر ارتباطًا بنوع جنسهم (فان إقرا ١٩٨٤).

الخلفية الأسرية

ومما هو مثير للدهشة أن البحوث التى أجريت عن تأثير النماذج السلوكية الموجودة فى أسرة الطفل على ما يراه من مشاهد تليفزيونية نمطية عن الدور الاجتماعى للرجل والمرأة كانت قليلة جدا، فلم تكن هناك تقاريراً عن وجود فروق فى تأثير هذه المشاهد على الأطفال الذين ينشأون فى منازل تقليدية وهؤلاء الذين يأتون من منازل تقل فيها الصور النمطية التقليدية، حيث تتشابه الأدوار الاجتماعية لكل من الآباء والأمهات، فالأمهات مثلاً يتوجهن يوميًا إلى أعمالهن كالآباء. ومن المتوقع منطقيًا أن الأطفال من المنازل الأقل من حيث الصور النمطية التقليدية للأدوار الاجتماعية أقل تأثرًا بالأدوار الموجودة فى هذه الصور النمطية التى يشاهدونها فى التليفزيون، وبالتالى لا يتأثر سلوكهم أيضًا بما يشاهدونه. ومن التساؤلات المهمة فى هذا الصدد هو: كيف يتوحد الأطفال مع الشخصيات التليفزيونية أو يقلدونها أو يتأثرون بها؟ (ديوركن ١٩٨٥). ومن المتوقع أيضًا أن تأثير أعضاء الأسرة المرتبطين بالطفل أقوى من تأثير النماذج السلوكية المستنبطة أو الموجودة فى التجارب المختلفة.

المشاهد المضادة للصور النمطية

وقد تبين من بعض الدراسات التى ظهرت فى بداية التسعينيات أن هناك مشاهد للصور النمطية للدور الاجتماعى للبنين والبنات قد تعجب البنات إلا أنها لا تعجب الأولاد، وثبات إدراك الطفل للدور الاجتماعى المناسب لجنسه يمكن أن يعد مرحلة نمو يبحث فيها بنشاط عن السلوك القائم على هذا الدور، ويصبح مضمون التليفزيون المعبر عن هذا السلوك مناسبًا له بصفة خاصة (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠٢).

ويمكن أن يؤدى تعرض الأطفال إلى مشاهد غير تقليدية يظهر فيها ما هو مخالف للصور النمطية عن الدور الاجتماعى المناسب للبنين والبنات- أو تلك الخاصة بالأقليات فى مجتمعهم- إلى مساعدتهم على إدراك ما هو موجود فى العالم من تنوع، وتزودهم بصورة أكثر توازنًا وواقعية بما فيه من قلوب وعقول نامية.

ملخص

تستمر وسائل الإعلام المختلفة في عرض عالم مختلف عن العالم الواقعي في بعض الأمور، فهناك الكثير من الجماعات- كجماعات الأقلية والنساء وكبار السن- أقل إلى حد ما في تمثيلها عن الجماعات الأخرى، وحتى حينما تعرض هذه الفئات من الأشخاص في التليفزيون أو تظهر في غيره من وسائل الإعلام فإنها تكون في أدوار أقل قوة وأهمية وجاذبية من البيض أو الذكور أو الشباب، وعلى هذا فلا زالت وسائل الإعلام تساعد على استمرار وجود مستوى عال من الصور النمطية، وهي صور عقلية ثابتة لفئة من الناس وسلوكها وفقًا لدورها الاجتماعي وخصائصها، فأصحاب المهن المختلفة كالأطباء والمحامين والعمال مثلاً لكل منهم دور اجتماعي وخصائص تميزه عن الآخر، ويبدو هذا أحيانًا في صور نمطية في التمثيليات والأفلام التليفزيونية، كما أن لكل جنس أيضًا دور اجتماعي وخصائص تميزه عن الآخر، فالنساء مثلاً يختلفن في سلوكهن ودورهن الاجتماعي عن الرجال، وهن أقل في تمثيلهن في التليفزيون عن الرجال، كما أن الرجال والنساء يظهرن في البرامج بطرائق مختلفة عن بعضهم البعض، فلكل منهما صورة نمطية يظهر بها في التليفزيون، ولكن يبدو أن التليفزيون لا يعكس حقيقة دور كل منهما كما هو الآن، سواء في خصائصه الديموجرافية (المتعلقة بطبيعة السكان) أو في تصويره لطبيعة كل جنس بدقة، هذا بالرغم من ظهور بعض التحسن أخيرًا في هذا الصدد، ومن النتائج التي وجدت في الدراسات أن الفروق النمائية في الجنس، وخبرات الأطفال السابقة ومستوى توحدهم مع الشخصيات التليفزيونية وتكرارالمشاهدة واتجاهات الأسر هي عوامل تؤثر بدورها أيضًا على فاعلية الصور النمطية التليفزيونية على سلوك الأطفال، وقد لوحظ أن الأطفال والمراهقين معرضون للتوحد مع ما يشاهدونه من نماذج لصور نمطية غير دقيقة أو ذات سلوك مخالف لذلك السلوك الذي اعتادوه في مجتمعهم مما يؤثر على اعتقاداتهم واتجاهاتهم النامية.

وهناك أيضا فروق مهمة بين المجموعات المختلفة من الناس في كيفية استخدامهم لوسائل الإعلام وفي تفضيلاتهم لها وأسباب استخدامهم لأي منها، وقد تم وصف

التفاعلات بين مختلف المتغيرات مثل طبيعة مضمون البرنامج التليفزيوني وتكرار عرضه والدافع من المشاهدة وخبرات الحياة الواقعية عند الأطفال ومفاهيم الذات النامية لديهم، وقد تبين بوضوح كيف يمكن أن تكون خبرات وسائل الإعلام المتنوعة بالنسبة لمختلف الأفراد المستخدمين لها، وكيف يمكن أيضًا أن يكون أثر وسائل الإعلام على هؤلاء المستخدمين المختلفين؟.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش كيف يمكن أن تكون قلة التنوع في المشاهد التليفزيونية- عما هو موجود في الحياة الواقعية- ذات تأثير على الأطفال وصغار المراهقين أكبر من تأثيرها على كبار المراهقين والراشدين.

٢ - بين البرامج التي تعرض الشخصيات بطريقة أكثر واقعية كما هو في الحياة الطبيعية. هل لازالت هناك عناصر من الصور النمطية أو سوء التمثيل في المشاهد التليفزيونية لجماعات معينة؟ كيف يمكن إيجاد تنوع وواقعية في هذه المشاهد؟

٣ - ناقش ماذا يمكن أن تتوقعه نظرية الغرس بالنسبة للمشاهدين بكثرة للتليفزيون مع الأخذ في الاعتبار المستوى المعاصر مثل التنوع ومدى تمثيل الجماعات المختلفة فيه.

الفصل السابع

الإعــلان والســــلوك

وجـــود الإعـــلان

الإعلان الموجه للأطفال هو عمل كبير، فقد أنفق المراهقون من سن ١٢ و١٩ سنة ١٧٢ بليون دولار عام ٢٠٠١ أو ما يقرب من ١٠٤ دولا لكل مراهق في الولايات المتحدة في الأسبوع، (بحوث المراهقين غير المحدودة لعام ٢٠٠٢ Teen Research Unlimited كما هي واردة في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام ٢٠٠٢)، ففي عام ٢٠٠٠ تسبب الأطفال الذين كانت أعمارهم ١٢ عامًا فأقل في إنفاق ٦٠٠ بليون دولار إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وفي عام ٢٠٠٢ كان من المتوقع أن ينفق الأطفال من سن ٤ سنوات وحتى ١٢ سنة ما يقرب من ٤٠ بليون دولار (ماكنيل McNeal ٢٠٠١، ٢٠٠٢ كما هو وارد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وقد أصبحت الإعلانات التجارية في التليفزيون أقصر مما كانت عليه فيما مضى، حيث يتم بث أكثر من ٦٢٠٠ إعلانًا في التليفزيون خلال الأسبوع في الشبكات الرئيسية الثلاث، بمتوسط قدره ٢٦ إعلانًا في الساعة أو ١٢ دقيقة كل ساعة للإعلانات التجارية، وهذا يشكل ٢٠٪ من الوقت المخصص لكل البرامج (كومستوك وسكارر Comstok & Scharrer (١٩٩٩). وقد قدر سنتروول Centerwall (١٩٩٥)- منذ ما يقرب من عشر سنوات مضت من الزمن- أن تناقص الإعلان بمقدار ١٪ يمكن أن يكلف صناعة التليفزيون ما يقرب من ٢٥٠ مليون دولار سنويًا كعائد مفقود.

وهناك حد من الوقت لا يصح تجاوزه في إعلانات الأطفال وفقًا للقوانين الفيدرالية هو من ١٠ الى ١٢ دقيقة في الساعة (كومستوك وسكارر ١٩٩٩)، وهذه الإعلانات تتصف عادة بالسرعة والحركة والفكاهة والموسيقى. ويرى كومستوك وسكارر أن متوسط ما يراه الطفل بين سن ٢ و١١ سنة من الإعلانات التجارية قد يصل إلى ٦٠٠٠٠ إعلان مما قد يشاهده الراشدون في العام، منها ١٢٥٠٠ مما هو مناسب للطفل أو الطفلة كالوجبات الخفيفة واللعب والمشروبات غير الكحولية والملابس. ويشاهد المراهقون اعلانات أقل تبلغ تقريبًا ٢٧٠٠٠ إعلان تجاري قد يناسبهم منها حوالي ١٦٠٠٠ (كومستوك وسكارر ١٩٩٩). ويشاهد الأطفال الكنديون أيضًا كثيرًا من الإعلانات التليفزيونية ٨٠٪ منها إعلانات تجارية تظهر لهم في برامج الأطفال صباح السبت معظمها عن الطعام الذي قد يكون ذا قيمة غذائية منخفضة إلا أنه يتميز بالسكريات الوفيرة كالبندق المغلف بالسكر وأنواع الحلوى المختلفة (شبكة الوعي الإعلامي، ٢٠٠٣).

وتوجد أنماط مختلفة من الإعلان في برامج الأطفال عبر القنوات التليفزيونية (شبكات الاذاعة التليفزيونية وشبكات الكابل والمحطات المستقلة) فكانت شبكات الإذاعه التليفزيونية مثلاً أكثرها توجيهًا للإعلانات، وكانت المحطات المستقلة أكثرها إعلانًا عن لعب الأطفال، أما شبكات الكابل فكانت تعلن عن مدى واسع من المنتجات من بينها أيضًا منتجات أطفال. (كيونكل Kunkel ١٩٩٢).

وتبعًا لرأي كومستوك وسكارر (١٩٩٩) توجد جوانب ثلاثة مهمة من الإعلان: التمييز والفهم والأساليب والحيل اللازمة ؛ لإظهار مضمون الإعلان والتشجيع على الشراء للمنتج المعلن عنه. وبالرغم من قدرة الأطفال الصغار أحيانا على تمييز الإعلانات التجارية فإنهم لا يستطيعون فهم القصد من ورائها الذي يستهدف إغراء المتفرجين على الشراء، حيث لا تمكنهم قدراتهم المعرفية من ذلك، فهم يثقون في كل ما يبدو من الإعلان وما يقال عن المنتج أو السلعة مما قد يدفعهم إلى طلب شرائها من الآباء. وعلاوة على ذلك يؤثر الإعلان على التفاعل بين الأبوين والطفل، فمصمموا الإعلان الخاص بالأطفال يستهدفون الحصول على المال ببيع منتجاتهم مما يدفعهم إلى استهواء الأطفال الذين يضغطون بدورهم على الآباء من أجل شراء المنتج المعلن عنه.

وقد شملت اللعب وأطعمة الإفطار تقريباً نصف كل الإعلانات الملاحظة فى دراسة لكيونكل (١٩٩٢)، وبإضافة إعلانات الوجبات الخفيفة المكونة من الحلوى والمشروبات إليها بلغت ٧٤٪ من مجموع هذه الإعلانات، وكانت الأطعمة الصحية المفيدة للأطفال ممثلة فقط بنسبة ٢.٨٪ من كل الإعلانات الموجهة إلى الأطفال، وقد لوحظ أن المشاهدين بكثرة للتليفزيون كانوا يرغبون فى شراء لعب وتناول طعام أكثر من المشاهدون أقل (ستراسبورجر وويلسن Strasburger & Wilson ٢٠٠٢). كما تعرض المشاهدين بكثرة أيضاً إلى الكثير من الإعلانات الأخرى بسبب ازدياد أعداد ساعات المشاهدة.

ويلاحظ أنه ليس فقط الإعلان التليفزيونى هو الذى يصل إلى الأطفال، بل توجد أيضاً مجلات الأطفال واللعب التى تمنح إليهم للتشجيع على الشراء وكذا الحروف والكلمات التى تطبع على الملابس وتشير إلى البضائع المعلن عنها، والهدايا التى تقدم مع الوجبات كهدايا الوجبات السعيدة لماكدونالد وشخصيات الكرتون، كما أن هناك أيضاً إعلانات على بعض أغلفة كتب التلاميذ غير الحكومية فى المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، كذلك إعلانات فى الردهات تحمل طابع العلامات التجارية الخاصة بأسماء الأطعمة والوجبات والمقاهى وكوبونات الجوائز لمختلف الآكلين. كما أنها قد تبدو كذلك على جدران صالات الألعاب الرياضية (الچمنيزيام) والملاعب والمكتبات العامة. كما تظهر كذلك الإعلانات الموجهة إلى التلاميذ والآباء على مواقع شبكات الإنترنت، ومنها الإعلانات الحديثة عن الملابس[1]، ومن أمثلتها إعلان «فتاة روكسى» Roxy Girl الذى يستهدف البنات من سن ٨ إلى ١٢ سنة، وقد صممت بعض شركات الملابس عام ٢٠٠٣ عدداً من الكتيبات التى تحوى قصصاً خيالية[2] كأسلوب للإعلان عن منتجاتها. وكان من عناوينها سلسلة «الولد الفضى» Luna Boy «وفتاة روكسى»، وكانت هذه هى أول مرة يستخدم فيها هذا الأسلوب الخيالى من شركات الملابس.

(١) واردة فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام (٢٠٠٢).

(٢) تستخدم القصص القصيرة كأسلوب للدعاية أحياناً، كعرض قصة درامية توضح مثلاً حالة شخص قبل وبعد استعمال السلعة ومدى الفائدة التى عادت عليه من جراء هذا الاستعمال. (المترجم)

ولأن الأطفـال فى الولايات المتحدة ينفقــون أو يتسببـون فى إنفــاق ما يقــرب من ٥٠٠ بليون دولار سنوياً، فهم مستهدفون الآن للإعلان المباشر أكثر من أبائهم، وحتى المنتجات التى يهتم بها الكبار مثل معجون الأسنان والسيارات عادة ما توجه أيضاً نحو الأطفال والمراهقين (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢)، وعلاوة على ذلك تم تطوير الإعلانات التجارية وأسلوب عرضها ، حيث تظهر أحياناً خلال البرامج المهمة كى تكتسب إثارة وتكون أكثر استهواءً للمشاهدين الأطفال والمراهقين (ميللر Miller ١٩٨٧).

ويمكن أن تؤثر الإعلانات على أفكار الأطفال والمراهقين واتجاهاتهم وسلوكهم الخاص بالشراء، كما يمكن أن تؤثر كذلك على علاقاتهم الأسرية وتقديراتهم لذواتهم وعاداتهم فى تناول الطعام واتخاذهم لقراراتهم الخاصة بالتصرف على نحو ما، وتحدد اختياراتهم لشىء معين، كما قد تدفع بعضهم إلى تناول الخمور أو التدخين.

وقد أدت الأساليب التى تؤثر بها الإعلانات على الأطفال وأسرهم بطرائق مباشرة وغير مباشرة إلى إجراء قدر كبير من البحوث تضمنت مدى واسعاً من المتغيرات فى كل من مجالى الوظائف المعرفية والوجدانية للأطفال، وقد تركزت كثير من هذه الدراسات على قدرات الأطفال من مختلف الأعمار على تمييز برامج التليفزيون من البرامج التجارية للإعلان، وقدراتهم على فهم الهدف من إغراء الجماهير أو القصد من الإعلان، ومدى قدراتهم على تقييم البرامج التجارية للإعلان بطريقة موضوعية أو ناقدة. وقد حاولت دراسات أخرى التحقق من استجابات الأطفال الانفعالية للإعلانات واتجاهاتهم نحوها كالثقة فيها ومدى تصديقهم لها والرغبة فى اقتناء ماتعرضه، كما حاولت هذه الدراسات تحديد الأثر الفعلى للإعلانات على علاقات الأباء بالأبناء وكذا على الأثر الشرائى لكل من مجموعتى المشاهدين الأباء والأبناء بالرغم من أن البعض كان يشعر بأن مجموعة فقط صغيرة من ألاف الإعلانات التى كان يراها الأطفال هى التى تؤدى بالفعل إلى مطالبتهم الأباء بشرائها (فويلز Fowles ١٩٩٢).

طبيعة جاذبية الإعلان

معلومات عن المنتج فى مقابل صور عقلية :

إن الهدف الرئيسى من الإعلان عن سلعة ليس هو بالضرورة الإغراء المباشر بشرائها، وإنما هو أن يعى المشاهد بعقله أو المشاهدة أنها شىء حسن ومرغوب فيه (شينى Cheney ١٩٨٣). وتبعًا لرأى راذر فورد Rutherford (١٩٨٨) ليس الإعلان هو مجرد إعطاء معلومات عن خصائص منتج وثمنه بل أنه قد أصبح الآن فنًا يقوم هدفه على خلق صورة عقلية أو انطباع عند المشاهد، ولإغرائه انفعاليًا أو عاطفيًا- وليس بالضرورة منطقيًا - بالمنتج، وتكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو الأشياء المعلن عنها (كاربنتر Carpenter ١٩٨٦).

ويريد أصحاب الإعلانات أن يشكلوا ما يوجهونه من كلام أو صور أو غير ذلك من رسائل بحيث تتلائم مع حاجات المشاهدين وخبراتهم، ولكى يتحقق هذا الغرض كثيرًا ما تعنى هذه الرسائل التجارية إثارة مشاعر المشاهدين وانفعالاتهم، ويمكن أن يبدو هذا واضحًا فى حالة الإعلان عن الملابس أو العطور، وقد يحاول المشاهدون أحيانًا التوصل إلى علاقات منطقية بين بعض عناصر الإعلانات التجارية وما يجمع بينها من ارتباطات وصور عقلية.

وتتركز فاعلية الإعلان على مدى اعتماده على الذاكرة القائمة على التمييز أكثر من الذاكرة التى تستند على الاستدعاء، فتمييز الشخص للعلامة التجارية (الماركة) الخاصة بمنتج ما- كان قد شاهده من قبل- يمكن أن يؤثر على قراره بالشراء عندما يواجه بعملية اختياره من بين منتجات أخرى، والتمييز هو عملية أسهل من الاستدعاء عند كل شخص وبخاصة عند الأطفال الصغار، وهؤلاء الأطفال يستطيعون تمييز الأشياء المحسوسة المجسمة بصرية كانت أم سمعية والتعرف عليها أكثر من الأشياء والمعانى المجردة، ويمكن أن يكون للعوامل أو المؤثرات المنطقية الناقدة تأثيرًا أقل على

الأطفال عن تلك التى تثير انفعالاتهم من خلال تكوينها لصور عقلية وانطباعات لديهم. ففى دراسة واحدة (ماكلين Maclin ١٩٨٨) مثلاً، ساعدت الموسيقى على إيجاد نظرة إيجابية تجاه منتج معلن عنه وتمكن المشاهدون من استرجاع مزاياه وتذكرها بسهولة، ولم يحاولوا التحليل المنطقى لخصائصه ومكوناته مؤقتًا وذلك بسبب جاذبية الإعلان. وهكذا يمكن أن يستجيب المشاهدون انفعاليًا للإعلان بسبب فاعليته فى إغرائهم على الشراء بالرغم من ضرورة التعقل لفهم طبيعة المنتج المعلن عنه، حيث عادة ما يكون هناك تركيزًا قويًا فى تصميم الإعلان على إثارة الجانب الانفعالى(١) للمشاهد وتجاوز متعمد إلى حد ما للمضمون التحليلى له (راچيكى وزملاؤه Rajecki et al ١٩٩٤).

فبالنسبة للمشاهدين من أى سن قد يتعمد التليفزيون أو يتجاهل فى برامجه وإعلاناته عملية التحليل المنطقى للمعلومات الخاصة بالمنتج المعلن عنه، وغالبًا ما يسهل الانصياع للهدف الإغرائى من الإعلان من خلال معلومات غير صادقة تمامًا من بعض أصحاب الإعلان واستخدامهم لمنطق مخادع، مثل قولهم إن المعلومات المصاحبة للإعلان هى خلاصة نتائج دراسات مزعومة أو بحوث مسحية مكثفة (وفى الواقع لا وجود لمثل هذه البحوث)، ومثل هذه التقارير المزيفة قد تدفعنا نحو شراء السلعة معتقدين بأننا نستجيب بعقلانية فى حين أن سلوكنا ناتج فى الواقع عن أهوائنا وانفعالاتنا بسبب ما تكون لدينا عن الإعلان من صور عقلية مخادعة.

فبدلاً من تركيز المعلومات مثلاً على خصائص المنتج قد يتجه الإعلان نحو أسلوب حياة المشاهدين وطريقة التغلب على عدم قناعة بعضهم بمظهره وهندامه، مبينًا أن المنتج هو الذى سوف يتيح لهم هذه الفرصة (راذر فورد ١٩٨٨). فأساليب الإعلان القديمة المباشرة والمليئة بالمعلومات تكاد تختفى الآن، والأطفال هم أكثر الناس تأثرًا بالأساليب الحديثة بسبب الوسائل المبتكرة فيها، والتى تخاطب

(١) قد يكون الانفعال أو العاطفة أحيانًا أكثر من العقل فاعلية فى توجيه سلوك بعض الناس. (المترجم)

وجدان المشاهدين أكثر من عقولهم، حيث يجدون فيها أحيانًا تسلية ممتعة بما فيها من فكاهة وموسيقى وضجيج.

ويساعد الإعلان التليفزيونى الناس على تأييد قرارهم بالشراء ببعض الأسس التى قد تبدو منطقية لتبرير سلوكهم الخاص بالشراء، إلا أنه مع ازدياد خبراتهم بالإعلانات يصبحون أكثر وعيًا بالمعلومات التى تقدمها لهم وقد لا يصدقونها ومع هذا قد يتأثرون بجاذبية الإعلان؛ لذا فهناك حاجة ماسة إلى دراسة العلاقة بين الإلمام بالمعلومات الخاصة بموضوع الإعلان وتأثيره الفعلى على سلوك المشاهد، حيث إن هذه العلاقة لازالت غير واضحة، ويبدو أن هذا هو ما حدث فى إحدى الدراسات التى أجريت على بنات الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى (فان إفرا Van Evra ١٩٨٤) اللاتى عبرن بحرية عن اتجاهاتهن السالبة تجاه أحد الإعلانات- أى رفضهن للمعلومات التى يقدمها الإعلان- واعترفن فى الوقت نفسه بتأثيره عليهن، هذا ويعتمد تأثير الإعلان التليفزيونى على الكثير من العمليات المعقدة، ولا تعنى الاتجاهات السالبة نحو الإعلان بالضرورة توقع عدم شراء السلعة المعلن عنها.

ويمكن أن يؤثر الإعلان على المشاهدين بطرائق أخرى أيضًا، ويقترح كومستوك وبايك (١٩٩١) إن الإعلان قد يؤثر على تقدير الفرد لذاته بطريقة معاكسة بوسائل ثلاث: (أ) إظهار إنجازات أو أعمال لا يستطيع المشاهدون تحقيقها كالأفراد الذين يملكون السلعة المعروضة (ب) إظهار أن الآخرين الحائزين على السلعة أفضل من المشاهد بطريقة ما أو بأخرى (جـ) إظهار أن الأشخاص المشابهين للمشاهد مظهرهم الاجتماعى غير لائق ما لم يقتنوا السلعة المعروضة. وخلافًا لذلك قد يحدث العكس عندما تظهر المشاهد التليفزيونية إنجازات فى مقدور الأطفال المشاهدين تحقيقها أو أنهم أكفاء لإنجازها، أو يبدو من هذه المشاهد أن الأطفال المشابهين للطفل المشاهد متميزين أو أن أدوارهم الاجتماعية عالية، وكلها عوامل تقوى من تقدير الطفل المشاهد لذاته، وقد أشار الباحثون مع ذلك إلى أن هذا التأثر أكثر شيوعًا بالنسبة للذكور عن الإناث مع أخذ محتوى معظم الإعلانات فى الاعتبار.

شهرة مقدم الإعلان :

تتأثر استجابة الأطفال للإعلانات التجارية بشخصية الفرد الذى يقدمها، إن مجرد ظهور شخصية ما مع سلعة معينة يمكن أن يؤثر بدرجة ملحوظة على تقييم الطفل لهذه السلعة، ويتوقف هذا على كيفية إدراك الطفل لهذه الشخصية، ففى إحدى الدراسات مثلاً (روس وزملاؤه Ross et al ١٩٨٤) كان المنتج المعروض عبارة عن لعبة أطفال وأظهر الشخص الذى يقدمها فى الإعلان دراية كبيرة بها، واعتقد الأطفال أن هذا الشخص هو خبير متخصص فى إنتاج لعب الأطفال، حيث فضلوا اللعبة عن غيرها من اللعب الأخرى التى لم تقدم بهذه الكيفية، وكان الأطفال الأصغر سناً فى عينة تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١٠ سنوات أكثر اعتماداً على نصيحة مقدم السلعة من الأطفال الأكبر سناً كما بدوا أكثر عرضة للوقوع فى الخداعات الإدراكية المستخدمة فى الإعلانات، على أن الجمع بين شخص مقدم مشهور للسلعة[1] المعلن عنها مع وجود عرض مثير للإعلان يمكن أن يزيد من تأثيره على الأطفال الذين يميلون إلى تصديق الكبار وتقليد الأبطال والتفسير الحرفى للمعلومات كما يدركونها بحواسهم (روس وزملاؤه ١٩٨٤).

وكان الأطفال يثقون فى المعلومات التى يقدمها الأشخاص الذين يظهرون وهم يمارسون النشاط الخاص باللعبة التى يعلنون عنها أكثر من غيرهم، علاوة على ذلك فإن اندماج الشخص الذى يقدم الإعلان فى المجال نفسه الذى يعلن عنه يساعد أيضاً على أن يكون للإعلان الفاعلية نفسها بين الأطفال المشاهدين له (كارتدائه مثلاً لملابس لاعبى فريق لكرة القدم وهو فى الواقع لا يلعب الكرة)، ومع هذا ربما يكون فى هذا التظاهر بالأداء الواقعى معلومات غير صحيحة أحياناً وخداع الأطفال عن المنتج المعلن عنه (روس وزملاؤه ١٩٨٤).

(١) ممثل سينمائى أو مغنى معروف مثلاً. (المترجم)

برامج الإعلانات التجارية الممتدة :

بعض البرامج الخاصة بالإعلانات تبدأ باللعب ثم تستمر فى عرض عدد من المشاهد الممثلة التى تدور حول هذا اللعب، ويُؤدى أدوارها شخصيات معروفة، ويشار أحيانًا إلى هذه البرامج بأنها برامج ممتدة للإعلانات التجارية (إنجلهاردت Engell-hardt ١٩٨٧ وكيونكل Kunkel ١٩٨٨)، وعادة ما يكون الهدف الرئيسى من مثل هذه العروض هو التشجيع على بيع اللعب عن طريق مشاهدة الأطفال للأبطال وهم يعرضونها، وقد اقترح الكثيرون أن فى مثل هذه الإعلانات جانب مخادع للأطفال ، حيث يكون الفصل فيها بين البرنامج المحتوى على التمثيلية والإعلان أقل وضوحًا وأصعب فى التمييز عن سائر الإعلانات الأخرى المستقلة عن التمثيليات (كيونكل ١٩٨٨).

المتغيرات الوسطية[١] Mediating Variables

متغيرات النمو

ولأن الإعلانات الموجهة إلى الأطفال تختلف فى أشكالها وأنواعها، كما أن الأطفال يختلفون أيضًا فى سنهم وأعمارهم ومستوى أسرهم الثقافى والاجتماعى فنحن نتوقع تبعًا لذلك اختلافًا فى الأثر الذى تتركه هذه الإعلانات عليهم.

ويعتبر السن كمؤشر للفروق الراجعة إلى النمو مكونًا مهمًا فى كيفية التعامل المعرفى والوجدانى للأطفال مع المعلومات الخاصة بالإعلانات التجارية، وتشير الدراسات (بركس وارمسترونج وجولدبيرج ويونج Brucks, Armstrong, Goldberg and Young ١٩٩٠)

(١) ويقصد بها تلك العوامل التى تتداخل فى عمليات تأثير الإعلانات التليفزيونية على الأطفال وفهمهم لها– سواء كانت خارجية تتعلق بأساليب الإعلان كنوع المعلومات ومدى سهولتها– أو داخلية خاصة بالطفل نفسه كمستوى نموه المعرفى وجنسه ولدًا كان أو بنتًا وكمية المشاهدة. (المترجم)

بوضوح إلى أن فهم الأطفال للإعلانات التليفزيونية وما تهدف إليه من قصد للإغراء بالشراء يتزايد مع ازدياد أعمارهم، بافتراض أنهم يتعرضون لإعلانات أكثر وتزداد بالتالى خبراتهم بهذه الإعلانات التجارية هذه بالإضافة إلى نضجهم المعرفى، والأطفال الصغار لا توجد لديهم مهارات المشاهدة الناقدة التى يمكن أن يستخدمها الأطفال الأكبر والراشدون، كما أنهم غير قادرين على فهم الأفكار المخادعة التى يستقبلونها من بعض المشاهد التليفزيونية الخاصة بأساليب الإعلانات. ويقول يونج إنه كى نفهم أن الإعلان له هدف دفاعى وأن القصد منه هو الإغراء بالشراء لابد من وجود مهارات معرفية معينة، وتظهر هذه المهارات مع غيرها فى منتصف مرحلة الطفولة الوسطى وبداية مرحلة المراهقة، ومن هذه المهارات مثلاً هو معرفة أن التفسير الحرفى لما يشاهده الطفل ليس هو الوحيد وأن يحاول أن يقرأ ما بين السطور، وبالإضافة إلى ذلك أن يعرف أن مصلحة صاحب الإعلان تختلف عن مصلحة مُستقبل الإعلان، والأطفال الصغار أقل قدرة على التمييز بين الواقع والخيال وهم يميلون أكثر من غيرهم إلى تصديق كثيراً مما يشاهدونه.

ومع نمو الأطفال يصبحون أكثر قدرة على فهم اللغة والألفاظ التى تقدم بها وبالتالى أقل اعتماداً وربما أيضًا أقل انتباهًا إلى الجوانب البارزة من الإعلانات سواء كان هذا البروز صوتيًا أو ضوئيًا كما كان الحال وهم أصغر سنًا، وعلى هذا فهم يتعرضون لهذين النوعين من الإعلانات الموجهة للأطفال الأصغر والتى تعتمد على المثيرات البارزة وتلك الموجهة للكبار وتعتمد على المعنى واللغة. ويُلاحظ مع ذلك أنهم إذا ما شاهدوا البرامج الموجهة إلى الأطفال الأصغر فقد تعجبهم أيضًا الإعلانات التجارية الموجودة بها. وبالرغم من قلة اهتمام الباحثين بدراسة العلاقة بين أنماط المشاهدة لدى الأطفال وبرامجهم المفضلة من ناحية وكذا اتجاهاتهم نحو الإعلان من ناحية أخرى، فإنه يبدو أن هذا مجال يستحق الدراسة.

وعلى هذا فمستوى النمو أو النضج المعرفى يتفاعل مع عملية الانتباه ويؤثر هذا التفاعل على عملية استقبال الطفل للمعلومات والمحتوى فى ذاكرته عن الإعلانات

التجارية، ومن الواضح أن القدرة المعرفية تعتبر مكونًا مهمًا في مستوى فهم الأطفال للإعلانات واستجاباتهم التالية لها. وعند تفسير اختلافات الأطفال في فهم مضمون الإعلانات بسبب مستوى النمو المعرفي الناتج عن السن يجب الحرص كي لا يكون هناك خلط بين عدم قدرة الطفل على التعبير والشرح لما يشاهده ومستوى فهمه الفعلي للإعلان (ليڤين وبيتروس وبتريللا leven, Petros& Petrella ١٩٨٢)

الخصائص الشكلية للإعلانات :

إن معظم الآثار الخاصة بالإعلانات التجارية على الأطفال والتي تم وصفها مثل طريقة عرضها والتغيير السريع من مشهد لآخر مصحوبًا بالموسيقى المثيرة للانتباه وكذا المشاهد الخلابة، وكلها عوامل تؤدى إلى تكوين حالات مزاجية وصور عقلية وانطباعات أكثر من كونها تعطى معلومات دقيقة عن المنتج أو السلعة واستخداماتها وفوائدها، ويعلم مصمموا الإعلانات أن مثل هذه الخصائص كالموسيقى والتكرار والأصوات المثيرة للانتباه والشعارات والآثار البصرية وتحرك الأشياء الجامدة وكأنها تنبض بالحياة كلها عوامل تسيطر على انتباه المشاهدين من كل الأعمار. ولكنها جذابة بشكل خاص للمشاهدين الأطفال الذين يعتمدون على مثل هذه المثيرات البارزة بشدة لاستخلاص المعنى منها، وكلما كانت الإعلانات موزعة خلال البرنامج كله كانت أكثر جذبًا لانتباههم عما إذا كانت في بدايته ونهايتــه.

وبما أن الأطفال الصغار أكثر احتمالاً لمشاهدة البرامج التي تتضمن الكارتون[١] والأشياء الجامدة كالدمى والأطعمة التي تتحرك وتتكلم وكذا الحيوانات وسائر المشاهد التليفزيونية الأخرى التي تتميز بالحركة السريعة والأصوات العالية، ولأن مصممي الإعلانات يلجأون كثيرًا إلى مثل هذه الأساليب فإن الأطفال الصغار يجدون صعوبة

(١) لأن تفكير الأطفال وبخاصة من هم دون السابعة عياني، أي يعتمد كثيرًا على الأشياء الماثلة أمامهم ومدى بروز المثيرات البصرية والصوتية منها أكثر من اعتماده على المفاهيم المجردة. (المترجم)

فى التمييز بين هذه البرامج التى يحبون مشاهدتها والإعلانات التجارية، وقدرة الأطفال على التمييز بين البرامج العادية والإعلانات تزداد مع ازدياد أعمارهم، وحتى مع نمو قدراتهم على هذا التمييز تظل معرفة الأطفال الصغار لبرامج الإعلانات وأهدافها الحقيقية (فى الترويج لسلعة معينة مثلاً) محدودة. والآن مع تقدم تكنولوجيا الحاسب الآلى يمكن أن يكون هناك تنوعًا كبيراً فى العروض الخاصة بالإعلان عن لعب الأطفال (سوندرز Saunders ١٩٩٦).

معلومات الإعلان :

تختلف إعلانات التليفزيون عن غيرها من الإعلانات المطبوعة فى الصحف والمجلات من حيث إنها فى أغلب الأحيان متعددة الأبعاد فى تأثيرها وجاذبيتها، حيث يصفها الباحثان كومستوك وسكارر Comstock & Scharrer (١٩٩٩) كالآتى: «كثيراً ما تقدم الإعلانات التجارية المعروضة فى التليفزيون بطريقة مسلية لافتة لأنظار المشاهدين ويزيد من فاعليتها ما يصحبها من صوت وموسيقى، وقد أصبحت مُختصرة بشكل ملحوظ، حيث تخلى مصمموها عن الإطالة بدرجة كبيرة واهتموا بدلاً من هذا بالإثارة الانفعالية فى عرضهم للاسم الخاص بالمنتج «أو الماركة»، هذا ولا تقتصر فائدة الموسيقى فى تقديمها فقط لموضوع الإعلان وإنما هى تساعد المشاهد أيضًا على استرجاع مضمون الإعلان الذى سوف تقدمه والاسم الخاص بالمنتج المعروض أو الماركة، حيث لا يستطيع المشاهدون أن يتفحصوا السلع المعروضة فى التليفزيون بدقة وإمعان وإنما تكون الفرصة أمامهم ضئيلة للتأمل فيها أو اختيارها (كومستوك وسكارر ١٩٩٩).

وتبعًا لرأى كومستوك وسكارر (١٩٩٩) يشجع الإعلام التليفزيونى المشاهدين على إجراء ما يسمى بالعمليات الهامشية peripheral processing، ويقصد بها تلك العمليات المعرفية والانفعالية التى تجعلهم يستجيبون فيها بسرعة للرسائل أو المعلومات التليفزيونية المتضمنة للإعلان إما بالموافقة على السلعة المعلن عنها أو عدم الموافقة،

دون تفكـير منطقى أو تأمل فى مراجعـة البدائل كما يحدث فى العمليـات المركزية central processing، وحتى أولئك الذين طلب منهم فى الدراسات التركيز فى الانتباه للإعلان التليفزيونى ومراجعته كانوا يستجيبون له على نحو هامشى.

وهناك اختلاف آخر فى تقديم الإعلان عن أشكال التقديمات المتوازنة فى مجالات أخرى كتقديم برنامج التعليم وغيره من البرامج، حيث يتم فى الإعلان التركيز على الجوانب الإيجابية فقط من السلعة أو المنتج دون الاهتمام بالجوانب السلبية (يونج Young ١٩٩٠). وبالإضافة إلى ذلك تختلف مصلحة صاحب الإعلان عن مصلحة مُستقبل الإعلان وهو هنا الطفل، وقد ذكر يونج دراسات أجريت فى الولايات المتحدة أظهرت ازدياد الاتجاهات التهكمية والسلبية بين الأطفال تجاه الإعلانات مع ازدياد خبراتهم بها، إلا أنه ليس كل الأطفال تظهر لديهم هذه الاتجاهات كما أن أصحاب الإعلانات يمكنهم إعادة الثقة فيما يعرضونه من منتجات بابتكارهم لأنماط أخرى من الإعلان تساعد على ذلك (يونج ١٩٩٠).

وكثيراً من الإعلانات التجارية بالتليفزيون ينقصها نسبيًا معلومات واضحة مترابطة وموضوعية عن السلع التى تعرضها كطبيعة المواد المصنوعة منها وثمنها وأدائها، وهى تركز بدلاً من ذلك على المظهر والشكل أو الفكاهة، فكان مثلاً العنصر المرح أو الفكاهة يغلب على أكثر من ربع الإعلانات التجارية الخاصة بوجبات الطعام السريع فى دراسة لكيونكل (١٩٩٢)، وكان التذوق والنكهة والرائحة بالنسبة للطعام وكذا الآداء بالنسبة للمنتجات الأخرى عناصر مهمة لثلثى جميع الإعلانات، أما نوعية المواد المستخدمة فى صناعة السلعة والأمان والمركز الاجتماعى للفرد بالنسبة لزملائه عندما يستخدم السلعة كعوامل أساسية فى استراتيجيات الإعلان عن السلعة فكانت أقل تكراراً من العوامل السابعة.

وكثيراً ما تستخدم حركة الأشياء كالدمى والأشكال الممثلة للحيوانات وغير ذلك فى الإعلانات الموجهة للأطفال، وهى تعتمد على إثارة الأبصار والسمع لتوليد صور عقلية تعتمد على المزاح والفكاهة أكثر من اعتمادها على المعلومات كى توضح

الخصائص الرئيسية للمنتج، وقد سجلت الدراسات أهمية العناصر غير اللغوية فى تقديم المعلومات المطلوبة عن المنتج للأطفال، وكيفية تجهيز هذه المعلومات بحيث تؤثر على حالاتهم الوجدانية لإغرائهم بمحاولة الحصول على السلعة أو المنتج (إيديل Edell ١٩٨٨).

ومن الواضح أن المكافآت أو الأشياء السارة التى سوف يجنيها الطفل باقتنائه للسلعة أو اللعبة المعروضة تُعدُ عوامل مهمة لاستجابته للإعلان (كومستوك وبايك Comostok & Paik ١٩٩١ وكيونكيل Kunkel ١٩٩٢). وقد توصل كيونكيل (١٩٩٢) إلى أن مثل هذه المكافآت تظهر فى ١٠٪ من الإعلانات، وقد يتذكر الأطفال المكافآت المعروضة عند شراء السلعة أكثر من تذكرهم لخصائص السلعة نفسها، وهى أكثر أهمية للأطفال الصغار فى اختيارهم للسلعة (كومستك وبايك ١٩٩١). هذا وليست فقط جاذبية الإعلان الذى تعرض به السلعة فى التليفزيون هى التى قد تدفع الطفل نحو طلب شرائها بل أن عدم وجود هذه الجاذبية أيضًا يؤدى إلى قلة جذب انتباهه نحو الإعلان وبالتالى يكون أقل تذكرًا له.

الفروق بين الجنسين :

يمكن أن ترتبط الفروق بين الجنسين فى استجاباتهم للإعلان بدرجة تمسك الطفل بالصورة النمطية للدور الجنسى ولداً كان أم بنتًا ودرجة تفاعل هذه الصورة مع الإعلان ومدى تقبل الطفل لاستمالته ومستويات عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات التي يقدمها الإعلان والفروق فى أساليب المعالجة المعرفية بين البنين والبنات، هذا وتظهر الفروق بين الجنسين بالفعل لدى الأطفال الأكبر سنًا فيما يتعلق بأثر الإعلانات التجارية على سلوك الشراء، وعمومًا كانت نظرة الأطفال الأكبر سنًا من الجنسين إلى هذه الإعلانات نظرة سلبية إلى حد ما (ڤان إڤرا ١٩٨٤).

وقد أظهرت دراسة حديثة أن هناك فروقًا بين الجنسين فى مرحلة المراهقة فى عملية معالجة وتحليل المعلومات، فعندما تعرض ٥٧٨ تلميذاً من الصف التاسع والثانى

عشرة من مرحلة التعليم الأساسى لثمانى رسائل إعلانية تليفزيونية خاصة بتعاطى الكحول كان الأولاد أكثر تأثراً واستمالة بواسطة الإعلانات الفردية من البنات اللاتى كن أكثر تأثراً بإعلانات الخدمة العامة الجماعية فى هذا الشأن (اندساجر وأوستن وبنكليتون Andsager, Austin & Pinkleton ٢٠٠٢). وفى دراسة أخرى (سلاتر وزملاؤه Slater. et al ١٩٩٧) لم تستجب الإناث بطريقة مؤيدة لإعلانات شراب البيرة والرياضة، إلا أنه لوحظ أن هناك استجابات من بعض من الجنسين قد ارتبطت إيجابياً باستخدام الكحول. وكما أشار سلاتر وزملاؤه لم تكن العينة عشوائية بل كان هناك اختيار للمشاركين فيها، وقد قضوا فترة مشاهدة محددة للتليفزيون بالرغم من أن الدراسة قد اشتملت بالفعل على أنماط سلوكية وأكاديمية متعددة وعلى مدى واسع من البرامج والإعلانات، ويقترح سلاتر وزملاؤه أن كثيراً من الإعلانات التى توجه نحو الإناث تجد لديهن تقبلاً وتأثراً بها كالذكور تماماً.

وحتى الخصائص الشكلية (كالسرعة والصوت وما يترتب عنهما من آثار) اللازمة لعرض مشهد الإعلان التليفزيونى يمكن اختيارها بحيث تزيد من قوة الصورة النمطية الشكلية الموجهة لأى من الجنسين عن مضمون هذا المشهد، فهناك معان ضمنية تصحب تقديم الإعلان يؤثر بعضها فى الذكور والآخر فى الإناث، ويحدث مثل هذا التوليف للخصائص المكونة لشكل الإعلان ومضمونه حينما يُقدم مثلاً إعلان عن مناديل الورق الرفيعة أو مزيل الرائحة موجهًا للنساء، حيث يصحبه أضواء مريحة للإبصار وألوان غير براقة وأصوات خافتة ذات إيقاع بطئ وذلك كله مخالف لإعلان عن شراب «البيرة» موجه للرجال بما يصحبه من أصوات عالية وحركات سريعة.

هذا ويجب إجراء المزيد من البحوث حول الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالإعلانات التجارية التليفزيونية، وفيما إذا كان مصممو هذه الإعلانات يدخلون فى اعتبارهم الفروق بين الجنسين فى عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات التى يستقبلها المشاهدون، وهل هم يستخدمون مثلاً إعلانات يغلب عليها طابع البروز العيانى

عند إدراكها من مجموعات الأطفال الصغار أم إعلانات أخرى تتميز بمضمون منطقى للأطفال الكبار؟ وهل هذا التنويع يمكن أن يميز بين المجموعات العمرية المختلفة للأطفال. إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات يلقى الضوء ليس فقط على فاعلية الإعلان على المجموعات المختلفة من الأطفال بل أيضًا على الفروق فى عمليات المعالجة المعرفية للإعلان التليفزيونى من الأطفال من كل من الجنسين ومن المستويات العمرية المختلفة.

حاجات المشاهد :

تعتمد فاعلية الإعلانات أيضًا بدرجة ما على السبب الذى من أجله يشاهدها الناس فى التليفزيون، فإذا كان شخص ما مثلاً فى حاجة إلى منتج معين- مثل ذلك الذى يخلصه من أعراض البرد وآلام الرشح- كان أكثر انتباهًا إلى ما يرتبط بهذه الأعراض من أنواع العلاج الفعالة، وبخاصة تلك التى يتكرر ظهورها فى التليفزيون كوسائل علاج ناجحة تشعره بالصحة والسعادة وتخلصه من آلامه، أما بالنسبة للأطفال فهم ينتبهون أيضًا إلى الإعلانات التى تشبع حاجاتهم، والتى منها الحاجة إلى اللعب والحاجة إلى النجاح وتقدير الذات، وتتوقف فاعلية الإعلان بالنسبة للطفل على المعلومات الخاصة بمدى ما سوف تحققه السلعة المعلن عنها من إشباع لمثل هذه الحاجات (أى مدى مناسبتها له)، وربما يقارن بين ما يشاهده فى التليفزيون من معلومات وتلك المعلومات التى يحصل عليها من مصادر أخرى كأخوته وأبائه (فان إفرا ١٩٩٥).

هذا وللمشاهدة العابرة لعدد قليل من الإعلانات التجارية ليس من المحتمل أن يكون لها أثر شامل على حياة الطفل الواقعية أكثر من الخبرات الأخرى التى واجهها أو التى سبق أن تعرض لها، ولكن التعرض المتكرر للإعلانات فترة طويلة من الوقت يمكن أن يكون له أثر ملحوظ على جوانب متنوعة من حياة الطفل.

الصور النمطية في الإعلان

يساعد الإعلان أحياناً على استمرار الصور النمطية لكل من الجنسين وكذا العرقية، وذلك عند الأطفال. فالنساء مثلاً لازلن يظهرن في هذه الإعلانات وهن يتميزن بالرقة والضعف- لاحيلة لهن- يعتمدن على غيرهن، سلبيات ضعيفات تنقصهن الكفاءة أو تنحصر كفاءتهن في أدوار تافهة، باستثناء من يمثلن أدوار البطلات الإناث.

وللإنصاف نقول إن هناك بالفعل إعلانات تجارية تظهر فيها نساء يتميزن بالكفاءة أو أنماط من النساء الناجحات في أعمالهن، وبالرغم من بعض التحسن في هذا المجال الخاص بتمثيل المرأة فإن الخصائص الديموجرافية الموجودة في الإعلانات لا تعكس بدقة الوجود الفعلي للمرأة في سوق العمل الحقيقية في العالم، وعلاوة على ذلك فإن النساء عادة ما يظهرن حائرات في اختيار السلعة المطلوبة، باحثات عن النصيحة التي عادة ما تكون من الرجال، يتكلمن بأصوات متأثرة يغلب عليها الأنين. كما أنهن أقل من الرجال في ظهورهن في الإعلانات، فحديثًا وحتى في أواخر الثمانينيات كانت أصوات الرجال تسمع في أكثر من ٨٥٪ من الإعلانات التجارية في التليفزيون (أمبروز Am- brose ١٩٩١)، وقد استمر عدم التوازن هذا بين أصوات الرجال والنساء بالرغم من غياب البيانات الموضحة لفاعلية أي منهما في هذه الأدوار الخاصة بالإعلانات (مؤسسة الإعلان الكندي Canadian Advertising Foundation ١٩٨٧).

وقد تظهر الصور النمطية العرقية كذلك في الإعلان، فقد وجد لي ڤولمر Li- Vollmer (٢٠٠٢) أن الأسيويين واللاتينيين والأمريكيين من سلالة الهنود الحمر أقل ظهوراً في التليفزيون الأمريكي بالمقارنة بالأمريكيين البيض أو الأمريكيين من أصول إفريقية. علاوة على ذلك فقد كشفت الأدوار التي قاموا بأدائها عن وجود تحيز عرقي، فكان البيض فقط هم الذين يظهرون في أدوار المراكز العليا، كما أنهم كانوا هم المتحدثون الرسميون والذين لديهم قدرة على حل المشكلات.

ووجد أيضا كوتران وميسينيو Cotrone and Messineo (٢٠٠٠) أن الشخصيات التي تقدم الإعلانات في التليفزيون وتمثل الأدوار الخاصة بها كانت أكثر شهرة

وتسلطًا إذا كانت من البيض الذكور، وقد حصر الباحثان في دراستهما وجود أو غياب أساليب التفاعل السلبي الانفعالي أو النشيط الوسيلي، الخاص بهذه الشخصيات، وقد تضمنت الشخصيات المتسمة بأساليب التفاعل السلبي الانفعالي تلك التي تظهر كتابعة في أدوارها مطيعة خاضعة لا تشعر بالأمان مترددة سلبية انفعالية، أما الشخصيات المتسمة بأساليب التفاعل النشيط الوسيلي فكانت تلك التي تظهر في أدوار كدور القائد أو المدير، وهي أدوار يتسم صاحبها بالتسلط واحترام الناس له والمركز الاجتماعي والاستقلالية والتلقائية.

وكانت النساء والبيض يظهرون عمومًا في مواقف أسرية، والنساء من البيض كن أكثر ظهورًا في مواقف إغرائية، والرجال البيض يظهرون أحيانًا أكثر قوة من غيرهم، وكان الرجال الأمريكيون من أصول إفريقية يصورون كعدوانيين، أما النساء فكن عديمي الأهمية يظهرن كتابعات، ويقول كوتران وميسينيو (٢٠٠٠) إن هذه الفروق تساهم في المحافظة على استمرار التعصب الخبيث الماكر ضد الأمريكيين من أصول إفريقية بواسطة إظهار الاختلاف بينهم وبين الأمريكيين العاديين، وإنكار عواطفهم الإيجابية.

المشاهدة الناقدة للإعلان

وحتى الأطفال الصغار يمكن تدريبهم على كيفية التمييز بين الإعلان المتضمن على معلومات حقيقية عن منتج ما أو سلعة والإعلان القائم على أسلوب إغرائي لدفع المشاهدين على الشراء، وقد درس بيترسون ولويس Peterson & Lewis(١٩٨٨) مثلاً الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٦ إلى ١٠ سنوات بعد نهاية اليوم المدرسي الذين قد تعلموا أن يميزوا بين عرض المعلومات العادية بالتليفزيون وكيفية عرض الإعلانات به، وقد تضمنت أساليب عرض المعلومات العادية حقائق عن خصائص السلعة واستخداماتها، أما أساليب عرض الإعلانات فكانت تتسم بعمليات خداع

للمشاهدين لإغرائهم على الشراء، وكانت هناك مجموعة ضابطة من الأطفال لم تتلق مثل هذا التدريب، وأظهرت النتائج أنه حتى الأطفال الصغار يمكنهم أن يتعلموا التمييز بين أساليب عرض المعلومات الحقيقية وأساليب عرض الإعلانات.

ومع هذا فبالرغم من أن الأطفال من سن ٩ و١٠ سنوات يمكن توجيههم بحيث تصبح نظرتهم نحو الإعلان ناقدة فاحصة، فإنهم لا يمكنهم تصحيح معارفهم تلقائيا أثناء مشاهدتهم للتليفزيون، فالأطفال في هذه السن في حاجة إلى تكوين اتجاه أكثر نقداً أو تميزاً بالشك نحو الإعلانات عن ذي قبل، لذلك فمن الضروري أن يلموا بمعلومات عن كيفية تصميم الإعلانات وأن يستخدموا هذه المعلومات في فحص ما يشاهدونه من إعلانات (بركس وارمسترونج وجولدبرج Brucks, Armstrong & Goldberg ١٩٨٨)، ويمكن أن تعلم المدارس الإعلان للأطفال، كما يستطيع الأبوان كذلك توجيه أبناءهما بشأن التدقيق والحرص فيما يشاهدونه من إعلان وأن يكونوا على وعي أكثر بالكلمات المعسولة التي تستخدم من أجل الخداع وجذب الانتباه (شبكة الوعي الإعلامي Media Awarness Network ٢٠٠٣)، ومن أمثلة هذا عبارات وكلمات مثل: كما قد بينت الدراسات as studies have shown، أو جديد new أو مدهش Fantastic أو متفوق super أو مغذي nutritious.

الحملات الإعلامية في مجالات أخرى

بالرغم من أن كثيراً من البحوث عن أثار الإعلان قد تم إجراؤه على سلوك الشراء، فإن الإعلان يمكن أن يوجه كذلك نحو أنواع أخرى من السلوك خلاف الشراء، ولا يعتبر بعض الناس أن هذا يُعد إعلانًا ولكنه حملات إعلانية لتشجيع الجمهور على الإقدام أو الامتناع عن أنواع معينة من السلوك، ومع ذلك فإن الأساليب المفيدة في الإعلانات يمكن أيضاً أن تؤثر على الجمهور في هذه الحملات الإعلامية أو توجه رسائلها إليه بفاعلية.

فقد استخدم الإعلان فى حملات متنوعة للتوعية كالامتناع عن التدخين وتجنب الخمور والمخدرات والاحتراس من النشالين ومراعات قواعد المرور وأنواع أخرى من السلوك، وتعتبر الأعداد الكبيرة مثل هذه الإعلانات فى التليفزيون ووسائل الإعلام المطبوعة بمثابة شهادة قوية على أهميتها. وقد لوحظ مع هذا أن هناك عدم اتساق فى التأثير الفعلى للإعلانات على هذه الأنواع الموضحة من السلوك، حيث إن تغيير الآراء عن موضوع ما أسهل بكثير من تغيير السلوك الخاص بهذا الموضوع، ومثال هذا التدخين، فمعظم المدخنين يعلمون مخاطر التدخين إلا أن إقلاعهم الفعلى عنه أكثر صعوبة.

ولكي يتم التغيير الفعلى فى السلوك يجب أن يرى المشاهدون صحة الرسائل أو المعلومات التى يقدمها الإعلان، ويفتقدون بالنماذج البديلة للسلوك غير المرغوب فيه، وقد وجد روسر Roser (١٩٩٠) مثلاً أن الانتباه إلى المشاهد التليفزيونية التى تحذر من خطورة هذه الأشياء يمكن أن يساعد على تثبيتها في ذاكرة الفرد ويسهل له من استدعائه لها فيما بعد، إلا أنه قد لا يؤثر على اتجاهاته وسلوكه نحوها أو يؤدى إلى إقلاعه عنها ؛ لأن هذا يتأثر بإدراكاته عما يراه صواباً، حيث لايتغير سلوك الأفراد بهذه المشاهد نحو الأفضل ما لم تقدم معلومات مناسبة لهم تقنعهم بخطأ السلوك غير المرغوب فيه بالإضافة إلى وجود العوامل الاجتماعية المساعدة على هذا التغيير. (ڤان إقرا ١٩٩٥). كذلك فيما يتعلق بالجوانب الأخرى لاستخدام وسائل الإعلام، لابد من وجود التفاعلات المركبة التى تعمل للتأثير على السلوك، وسلوك المستهلك لا يستثنى من ذلك.

ملـــخـــص

إن تأثير الإعلانات على سلوك الأطفال لا يسير على نحو مستقيم فى كل الحالات كما يتوقع البعض أو يأمل أصحاب الإعلانات أو مصمموها، والأطفال مع نموهم يزداد وعيهم إلى حد ما بكيفية عمل الإعلانات والغرض منها بالرغم من أنها قد تدفعهم أيضاً نحو طلب اقتناء أو شراء السلع المعلن عنها من الآباء. والأطفال الصغار هم أكثر عرضة إلى التأثر بالبروز الإدراكى الموجود فى معظم الإعلانات التجارية الموجهة إليهم وليست لديهم القدرات المعرفية لتقييم هذه السلع بطريقة ناقدة، كما أنهم يواجهون صعوبة أكثر من الأطفال الأكبر سناً فى التمييز بين الإعلانات التجارية والبرامج التليفزيونية الموجهة إلى الأطفال، كما أنهم لا يشاهدون برامج الإعلانات عن اختيار كما يفعل الأطفال الأكبر سناً، وعلاوة على ذلك فإن استخدام مصممو الإعلانات لبعض وسائل الترغيب فى السلعة- كالمكافآت التى سوف تصحب شراؤها وتحرك الأشياء الجامدة كالدمى والحيوانات وتحدثها وغير ذلك من أساليب- يجعل من الصعب على الأطفال تمييز الخصائص الحقيقية للسلعة.

وتعتمد معظم الإعلانات التليفزيونية على الإثارة الحسية سمعية كانت أم بصرية للتحكم فى الانتباه وتكوين حالات مزاجية لدى المشاهدين- أكثر من مجرد إعطائهم معلومات عن السلعة المعروضة- تدفعهم إلى الرغبة فى شرائها.

هذا ويمكن أن يؤثر الإعلان على تفاعلات الأطفال مع آبائهم وتقديرهم لذواتهم، ومع ذلك يمكن أن يتعلم الأطفال النظر إلى الإعلان بطريقة أكثر نقداً وبالتالى الإقلال من تعرضهم لأساليبه الإغرائية.

وقد استخدمت أساليب الإعلان لمكافحة أنواع أخرى من السلوك مثل التدخين والنشل والسلوك المؤدى إلى حوادث السيارات وتعديل بعض العادات الغذائية غير الصحية، ويلاحظ أن فاعلية هذه الأساليب غير واضحة ؛ لأن تعديل السلوك الفعلى هو عملية معقدة تعتمد على تفاعل للعديد من العوامل، حيث يلاحظ أن نقل المعلومات إلى الأطفال هو أسهل من تغيير سلوكهم، ومع هذا فبلا شك أن هذه الحملات الإعلامية تؤدى إلى مساهمات إيجابية فى التخلص من الأنواع غير المرغوب فيها من السلوك.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الدور الذى تلعبه مستويات النمو فى فهم الأطفال للإعلانات وقابليتهم للتأثر.

٢ - ناقش البرنامج التعليمى الخاص بتدريس الإعلان للأطفال والمراهقين، وما هى أهم النقاط التى يمكن أن يتضمنها هذا البرنامج؟

٣ - ناقش ردود أفعالك الشخصية للإعلان، وكيف يمكن أن تؤثر على اتخاذك لقرار اختياراتك لسلعة ما معروضة فيه؟ وكيف ولماذا يكون الأثر أقوى على الأطفال وصغار المراهقين؟

الفصل الثامن

التليفزيون والأسرة

إن الوسط الذى يشاهد فيه الأطفال التليفزيون- حيث يتفاعلون مع سائر أعضاء الأسرة أو زملائهم أثناء المشاهدة- يلطف أيضًا من بعض آثار التليفزيون عليهم بأساليب متنوعة، ويصبح موقف المشاهدة موقف اجتماعى يمكن أن يتصل فيه أعضاء الأسرة ببعضهم عندما يجتمعون معًا أمام ذلك الجهاز، ويمكن أن يشكل كذلك موقف المشاهدة خبرة عزلة اجتماعية يشاهد فيه الطفل أو المراهق التليفزيون أو يمارس ألعاب الفيديو أو يستخدم الإنترنت فى حجرته بمفرده. وقد أشار كاليب وسوندهيمر Kaliebe and Sondheimer (٢٠٠٢) إلى أنه مع سيادة الثقافة الإعلامية سوف يقل دور الأسرة فى منع انتشارها إلى الأطفال وسوف تصبح المحافظة على عادات وهويات الجماعات البشرية أكثر صعوبة.

التليفزيون والأنشطة الأخرى للأسرة

كثيرًا ما كانت وسائل الإعلام ومنها التليفزيون تُنتقد بسبب تقويضها لبعض الأنشطة الأخرى المهمة فى الأسرة، وقد ظهرت اهتمامات من الباحثين حول الأنشطة التى أصبح التليفزيون يحل محلها مثل تحدث أفراد الأسرة وتفاعلهم الاجتماعى مع بعضهم البعض وحيث يلعب الأطفال مع أخوتهم وأصدقائهم، وقد اقترح بعض الباحثين (مثلاً «ون» Winn ١٩٨٥) أنه بالرغم من أن التليفزيون قد حافظ على منع أعضاء الأسرة من التشتت، فإنه مع ذلك يسيطر عليهم حتى فى الأوقات التى يوجدون فيها

معًا ليشاهدونه، فهو يمنعهم من ممارسة الأنشطة التى تؤدى إلى ترابط أكثر مع بعضهم البعض كاللعب والتسامر والمرح وغير ذلك من أنشطة أو تفاعل اجتماعى، وهى أنشطة قد تميز أسرة عن أخرى، ويميل الأطفال إلى تقليد آبائهم فى أساليب المشاهدة، وقد ارتبطت تقديرات الأطفال العالية لآبائهم عن فترة المشاهدة بتقديراتهم هم لأنفسهم عن طول المدة التى يقضونها فى مشاهدتهم للتليفزيون (هننج وفردرر Henning & Vorderer ٢٠٠١).

ويرى روبنس Robinson (١٩٩٠) أن التليفزيون قد حل مكان أنشطة أخرى كقراءة القصص الخيالية وارتياد دور السينما وكذا الأنشطة الأخرى غير الإعلامية كفلاحة الحدائق والنوم، وأهم من هذا أنه ارتبط بتناقص التفاعل الاجتماعى خارج الأسرة، وقد تطورت حياة الأسرة وأصبح أفرادها يقضون وقتهم معًا يشاهدون البرامج التليفزيونية بما فيها من مسرحيات أو دراما يتحدث الناس فيها أو أفراد الأسر مع بعضهم البعض (فيلدمان Feldman ١٩٩٤).

وتبعًا لرأى روبنسون (١٩٩٠) ترتبط مشاهدة التليفزيون بنشاط أقل فى أسلوب حياة الفرد، وهناك تأييد للفكرة التى تشير إلى أن مشاهدة التليفزيون مع أفراد الأسرة يزيد من تماسكها أو يساعد على الحديث بين أفرادها مع بعضهم البعض، ويرى كيوبى Kubey (١٩٩٠) أن الفترة التى تقضيها الأسرة فى مشاهدة التليفزيون تتسم بأنها أكثر هدوءاً وأقل إثارة من فترات الأنشطة الأخرى للأسرة، وبخاصة لدى الإفراد المشاهدين بكثرة للتليفزيون والذين أقروا بأنهم ينعمون بالهدوء والراحة خلال مشاهداتهم مع أفراد الأسرة للتليفزيون، هذا بالرغم مما يقترحه كيوبى (١٩٩٩) بأنه من الواضح أن بعض أفراد الأسرة قد يستفيدون أحيانًا بلا شك من تفاعلهم المباشر مع سائر أعضاء الأسرة، كما يظهر هنا أيضًا أمر معقد آخر بالنسبة لبعض أعضاء الأسرة وبخاصة الأطفال مثلاً الذين سوف يحاولون التنافس مع التليفزيون لجذب انتباه الآباء إليهم وهم يشاهدونه (كيوبى ١٩٩٠).

ويدعى آخرون بأن التليفزيون قد أصبح الآن وسيلة مهمة لتجميع أعضاء الأسرة مع بعضهم البعض فى عصر اختلفت فيه متطلباته عليهم عن الأزمنة التى سبقت دخول

التليفزيون إليهم، هـذا وبالرغم من انخفاض فـترة المشاهـدة خلال مرحلة المراهـقة فلا يزال الانشغال بالتليفزيون يشكل نشاطًا مهمًا خلال هذه المرحلة وبخاصة مع سائر أفراد الأسرة، ويمكن أن تعبر مشاهدة الطفل أو المراهق للتليفـزيون مع الأسرة عن تالفه معها (براون وبراينت Brown & Bryant ١٩٩٠ وكيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey & Csikszentmihalyi ١٩٩٠).

ولأن الأبوين الآن في الكثير من الأسر موجودان خارج المنزل حيث يعملان، فـهما قد يفضلان بعد العودة من العمل البقاء فى المنزل للتسلية، وربما يساعدهم على هذا جاذبيـة التليفـزيون أو غيره من وسائل الإعلام (لل Lull ١٩٨٨)، فمشـاهدة التليفزيون أو استئجار أجهزة الفيديو أو شراء دسكات الفيديو الرقمية DVDs لاستخدامها بالمنزل هو سلوك اقتصـادى مُربح، لذلك فهو أفضل لتسلية الأسرة من خروجها لدور السينما أو المسرح. كما يعد نشاطا أساسيًا لسائر أنشطة الأسرة الأخرى الترفيهية.

النماذج التليفزيونية للأسر

تختلف النماذج التى يدركها الأطفال عن أعضـاء الأسر وسلوك أفرادها المناسب تبعًا للمشاهد التى يعرضها التليفزيون عن الأسر المختلفة (براون وبراينت Brown & Bryant ١٩٩٠). فقد لاحظ بروان وبراينت أن الأطفال الذين يشاهدون كثيراً من الأسر على شـاشـات التليفـزيون يميلون إلى الاعـتـقـاد بأن هذه الأسر أفـرادها مـتـحـابون ويحرصون على شئون بعضهم البعض، وعندما يشاهدون هذا مع أبائهم ويناقشونهم تتكون لديهم آراء إيجابية عن الأسر (براون وبراينت ١٩٩٠). وهم يميلون أيضًـا إلى مشـاهـدة تنوعا كـثـيـرًا فى تكوين الأسر بما فى ذلك الأسر ذات الأب الواحد والأم الواحدة أو الأسر المكونة من بنين وبنات أو تلك المكونة من بنين فقط أو بنات.

وعادة ما تظهر التمثيليات الكوميدية- خلافًا للتمثيليات الأخرى- نموذجًا تقليديًا للأسرة التى تُحسن من تسيير أمورها وتوجيه علاقات أفرادها مع بعضـهم البعض

وتحل صـراعـاتهم بفـاعليـة (دوجـلاس Doglass ١٩٩٦)، ويظهـر الآباء في مـثل هذه القصص كماذج يقتدى بها الأطفال في الأسرة التي تكون في الأغلب متماسكة تسود بين أفرادها العلاقات الإيجابية، ومـع هـذا وجد دوجـلاس وأولسـون Douglas & Olson (١٩٩٦) أن البيئـة الاجتماعيـة العامـة للأسـر الحديثـة يكثر الصـراع بـين أفـراد كل منـهـا، ويقل كذلك التمـاسك فيـمـا بينهـم، والآباء فـيـهـا أقـل قـدرة على التطبـيـع الاجتماعي لأطفالهـم أو تسيير أمور حياتهم اليومية بفاعلية، وقد تبـين بالفعل أن الأخوة الأطفال في هذه الأسـر أكثر عداءً لبعضهم البعض وأقل تماسكًا وكذا أقل في مستوى تطبيعهم الاجتماعي عما كان عليــه الحـال في الأسـر التقليديـة القديمـة. ويقـتـرح دوجـلاس وأويـن أن الأسـر التي تظهـر في التليـفـزيون يبـدو أنها تتـصـرف بأساليب يفهمها المشاهدون ويعتقدون بأنها مألوفة لديهم، إلا أن الأمر لازال في حاجة إلى المزيد من الدراسات لمعرفة إلى أي مدى يعتقدون بأنها مماثلة لحياتهـم أنفسـهم.

ويقترح الكايند Elkind (١٩٩٣) أن وسائل الإعلام تساهم في نشر الاعتقاد بأن جيل المراهقين الآن هم جيل من أشخاص محنكين أكثر من كونهم غير ناضجين، ويرى الكايند أن مثل هذا الاعتقاد يمكن أن يحدث تغييرًا في آراء الأبوين والمعلمين والمربين في المدارس والمؤسسات الخاصة بالتنشئة من حيث النظرة إلى الأدوار الاجتمـاعية للمراهقين، وربما يؤدى إلى الإقلال من المسئولية الاجتماعية تجاههم واعتبارهـم ليسوا في حاجة إلى معـايير ونماذج سلوكيـة يقتـدون بها أو إقامـة حـدودًا ضرورية على تصرفاتهم (الكايند ١٩٩٣).

المشـاهدة المشـتركـة مع الأبوين

فوائد المشاهدة المشتركة

إن موقف المشاهدة أو الوسط الذي يشاهد منه الأطفال التليفزيون سواء كانوا بمفردهم أو مع أصدقائهم أو أخواتهم أو آبائهم له أهمـية كبيرة على مـدى تأثير

التليفزيون عليهم، ومشاركة الأبوين (أو الكبار فى بيئة الطفل) فى المشاهدة يمكن أن يقوى من فهم الطفل لمضمون البرنامج التليفزيونى وبخاصة إذا ما كانت تعليقاتهما على البرنامج أثناء المشاهدة أو بعدها. كما تزداد أيضًا هذه الفاعلية أهمية وقيمة إذا ما كان الطفل يشاهد برنامجًا تعليميًا (رايت وزملاؤه ١٩٩٠).

ويلاحظ أن من أبرز خصائص وسط المشاهدة الذى يتواجد فيه الطفل يتمثل فى دوره كمصدر آخر أو بديل للمعلومات التى يتلقاها الطفل من التليفزيون، فإذا ما كان الأبوان يشاهدانه مع أطفالهما، ففى مقدورهما أن يضيفا آراء أخرى أو يعدلان أو يغيران أو يثبتان بطلان أى معلومات يستقبلها أطفالهما من التليفزيون. وحتى فى حالة عدم وجودهما مع الأطفال ففى إمكانهما أيضًا التعليق على أى معلومات يستقبلها الأطفال عندما يسألهما الأطفال عنها، أما فى حالة عدم وجودهما مع الأطفال أثناء المشاهدة وانصرافهما عن التعليق عن تساؤلات الأطفال عما شاهدوه فى البرامج– فقد يصبح التليفزيون مصدرًا رئيسيًا يتلقى منه الأطفال معلوماتهم وبخاصة فى حالة عدم وجود من يحل محل الأبوين من الراشدين.

ووجدت ميساريس[1] Missaris (١٩٨٦) فى دراستها بأن الآباء كانوا مندمجين مع أطفالهم أثناء تعلمهم من التليفزيون، وهى تقول بإن الأطفال يعتمدون على أبويهم أو الراشدين الذين يعيشون معهم فى تكوين صورة عن العالم من مشاهداتهم للتليفزيون طرائق ثلاث: **أولها** أن الطفل فى حاجة إلى أن يتعلم كيف يميز برنامجًا عن آخر (مثال ذلك التمييز بين البرامج الخيالية والموضوعية). ثم تمييز الفارق بين مضمون المشهد التليفزيونى والواقع، ويلعب كل من مستوى النمو المعرفى للطفل وتدخل الأبوين دورًا مهمًا هنا فى هذا التمييز.

وثانى هذه الطرائق أنه عندما يحكم الأبوان على مدى دقة المشهد التليفزيونى ويتناقشون حول ذلك فهم فى واقع الأمر يساهمون فى مساعدة الطفل فى استخدامه

(١) أجرت عددًا من البحوث لدراسة تأثير الأسرة على خبرات الأطفال الناتجة عن التليفزيون وكذا أهمية تعليقات الأم فى تأثيرها على هذه الخبرات. (المترجم)

للتليفزيون من أجل اكتشاف العالم الواقعي وتقييم دقة المشاهد التي يعرضها سلبية كانت أم إيجابية للمواقف والأحداث. وتبعًا لرأى ميساريس (١٩٨٦) تساعد أحاديث الأطفال مع أمهاتهم على تناقص توقعاتهم غير الواقعية عن المشاهد المثيرة أو المزعجة التي يرونها، كما أنها توفر لهم الوقاية من المعلومات أو الأحداث السلبية وكذا تؤدى إلى الإقلال من قيمة ما هو مؤذ لأطفالهم، وإبراز أهمية ما هو مفيد لهم من مشاهد.

أما الطريقة الثالثة فهى أن الآباء أو الأخوة عند جلوسهم مع الأطفال للمشاهدة أحيانًا يحاولون تفسير المعلومات الغامضة أو استكمالها، وفى هذا إيضاح لما يتلقاه الطفل من معلومات غير مألوفة أو غريبة عنه، وقد وجدت ميساريس (١٩٨٦) إن هذا أمر شائع مع ٨٠٪ من الأمهات اللاتى قابلتهن، ومن هذه المعلومات كثير من المعلومات التى سوف يحصل عليها الأطفال عندما يكبرون وبخاصة تلك المتعلقة بحياتهم العلمية أو المهنية

ومع هذا فليست كل الأسر تشجع أطفالها على الجلوس لمشاهدة التليفزيون أو تنتقى لهم ما يشاهدونه معها، فالأطفال أنفسهم يقلدون سلوك المشاهدة كما يقلدون أنواع السلوك الأخرى، فإذا ما كانت الأسرة مثلاً تشاهد التليفزيون ساعات طويلة، وقليلاً ما تمارس أنشطة أخرى وتميل إلى اعتبار الشخصيات التليفزيونية وكأنها حقيقية أو واقعية، كان الأطفال أكثر احتمالاً لتقليد هذا السلوك، فالأطفال لا يزالون فى طور تكوين اتجاهاتهم واعتقاداتهم عن العالم، وهم فى حاجة إلى مساعدتهم على التمييز بين ما هو حقيقى وما هو خيالى وتعلم شيئًا عن الأثر المحتمل للتليفزيون عليهم.

وكما يشير أندرسون وكولينز Anderson & Collins (١٩٨٨) لا ترتبط آثار المشاهدة المشتركة مباشرة بالوقت الذى ينقضى أثناؤها - وأعضاء الأسرة جالسون فقط مع بعضهم البعض- وإنما تتوقف فاعلية هذه الآثار أيضًا على تعليقات الأبوين وبخاصة الأم (أندرسون وكولينز (١٩٨٨). وفى موقف المشاهدة المعتاد- الذى تشاهد فيه الأسرة برامج التليفزيون- تلطف هذه التعليقات من أثر أى مشهد غير مناسب للأطفال (جينتر ماكلير وكليفورد Gunter, McAleer & Clifford (١٩٩١).

ويمكن أن تكون لتصرفات الأبوين أحيانًا آثارًا عكسية على خبرات الأطفال من بعض المشاهد التليفزيونية (دسموند وسنجر وسنجر desmond, Singer & Singer، ١٩٩٠)، فإذا ما كان هناك مثلا مشهد عنف بالتليفزيون غير مناسب للأطفال ثم صاح الأب يحث ابنه على المشاهدة قائلاً: «انظر إلى هذا»، ففي هذه الحالة قد يثير انتباه الطفل بشدة، ويعنى هذا أيضًا أن هناك موافقة ضمنية منه على مشاهدة طفله لهذا المشهد غير المقبول، فالأب بلا شك يزيد من الآثار المؤذية للمشهد على الطفل سواء فهم معناه أم لم يفهمه.

مستويات المشاهدة المشتركة والإشراف :

بالرغم من التقارير المتعددة عن أهمية مشاركة الأبوين فى مشاهدة التليفزيون مع الطفل- والإشراف الذى يجب أن يتم منهما على استخداماته للتليفزيون وألعاب الفيديو- فإن البحوث الحديثة تشير إلى أن قلة فقط من الآباء هى التى تقوم بهذه المشاركة أو الإشراف، حيث أوضحت ميساريس (١٩٨٦) هذا، وقد اتضح فى دراسة- تابعة لمؤسسة أسرة كايزر (رايداوت وزملاؤه rideout et al ١٩٩٩)- أن أكثر من ٦٠٪ من الأطفال الذين هم أكبر من سن ٨ سنوات لم تكن هناك قواعد من الأبوين لتنظيم مشاهدتهم للتليفزيون، كما تبين كذلك تبعًا للملاحظات اليومية للآباء أن ٩٥٪ من الأطفال ممن تجاوزوا ٧ سنوات كانوا يشاهدون التليفزيون دون وجود آبائهم، وكان ٨٠٪ من الآباء منهمكين فى أداء أعمال أخرى بينما أطفالهم الذين هم من سن ٢إلى ٧ سنوات يشاهدون التليفزيون، وعلاوة على ذلك أفاد ما يقرب من ٤٤٪ من الأطفال والمراهقين الذين أجريت عليهم الدراسة أن ما يشاهدونه فى التليفزيون برغبتهم يختلف عما يشاهدونه مع آبائهم (منظمة الأطفال الآن Childern Now، ١٩٩٥).

وترجع عدم رغبة الآباء أو عدم قدرتهم على السيطرة على مشاهدة أطفالهم للتليفزيون إلى قلة الوقت المتيسر لديهم لذلك أو لعودتهم متعبين من العمل ،

حيث لا يمكنهم الإشراف على أطفالهم أثناء المشاهدة، هذا وربما يدفع الأثر المغرى والغالب للتليفزيون- كوسيلة إعلامية- الأطفال لمشاهدته دون وجود الآباء معهم (كاليب وسوندهيمر Kallebe & Soundheimer ٢٠٠٢). كما أن تزايد أعداد التليفزيون الآن، والتى أصبحت فى متناول الأطفال بالمنزل، وألعاب الفيديو وكذا وسائل الإعلام الأخرى والموجودة أحيانًا فى غرف نومهم يجعل هذا الإشراف صعبًا من الأبوين.

ويعتبر السن ومستوى نمو الطفل عاملين مهمين على وجه الخصوص فى هذا الشأن، ففى إحدى الدراسات اتضح أن أكثر من ٣٠٠ طفل ممن تراوحت أعمارهم من ٣-٥ سنوات (بيترز وفيتش وهستن ورايت واياكنز Peters, Fitch, Huston, Wright & Eakins ١٩٩١) كانوا يشاهدون معظم برامج الأطفال دون وجود أبويها معهم فى المشاهدة، وأن مواقف المشاهدة المشتركة تقل مع ازدياد السن، وقد تبين أن الآباء الذين يشجعون أطفالهم على مشاهدة التليفزيون يشاهدون برامج أطفال أكثر، كما وجدت دور وزملاؤها Dorr et al (١٩٨٩) فى دراسة أخرى أن المشاهدة المشتركة قد تحدث مع الأطفال الأصغر الذين هم فى حاجة إلى توجيه من الأبوين، ويبدو أن هذه المشاهدة تتم كذلك عندما تكون البرامج على درجة من التسلية والإثارة بحيث تجذب الآباء والأبناء معًا لمشاهدتها، وقد يكون الدافع إليها أحيانًا تفضيل كل منهما لبرامج متشابهة أكثر من كونها مجرد مراجعة أو توسط من الآباء لما يشاهده أطفالهم.

ومن غير المستحب نقص إشراف الكبار على ما يشاهده الأطفال وذلك بالنظر إلى الأدلة القوية الموضحة لأهمية هذا الإشراف كما تشير البحوث، ويحث لاورنس ووزنياك Lawernce & Wozniak (١٩٨٩) على مزيد من البحوث للكشف عن التفاعل اللفظى بين أعضاء الأسرة أثناء مشاهدة التليفزيون والبحث عن أى من هذه التفاعلات يمكن أن يعمل على تقوية التعلم، ويفضل هذان الباحثان مشاهدة الآباء مع أطفالهم وتحدثهم معهم عن البرامج ومساعدتهم على الربط بين ما يشاهدونه فى التليفزيون وحياتهم اليومية (لاورنس ووزنياك ١٩٨٩).

توسط الأبوين فى المشاهدة وتعليقاتهما :

إن مجرد وجود الراشدين مع الأطفال أثناء المشاهدة لا يكفى، فتعليقاتهم يمكن أن تسهل التعلم للأطفال واحتفاظهم بما يشاهدونه من التليفزيون فى ذاكراتهم، ويمكن للآباء مساعدة أطفالهم على فهم ما يشاهدونه عن طريق توسطهم مباشرة بين ما يعرضه التليفزيون من برامج وبين الأطفال وذلك بالإيضاح والشرح، ويستطيع الآباء إكساب الأطفال القدرة على التمييز بين المشاهد الخيالية والمشاهد الواقعية كتلك التى تعرض الأخبار، وكذا تصحيح أى مشاهد تليفزيونية تتسم بالتحيز أو النمطية وإيضاح ما هو غامض من معلومات لا يستطيع الأطفال فهمها، والأطفال الذين يتعرضون لمثل هذه المساعدة من الأبوين هم أقل عرضة من غيرهم للتأثر بالجوانب السلبية للتليفزيون وما ينتج عنه من صفات كالخوف والعدوانية، كما أنهم يميلون إلى الصبر وهم أفضل من أطفال الأسر التى يصدر الآباء فيها تعليقات غير مناسبة عن الناس والأحداث (دسموند وزملاؤه Desmond et al ١٩٩٠).

ووصف ناثانسون Nathanson (١٩٩٩) فى دراسة له أنماطًا ثلاثة من التوسط الأبوى: تنشيط (التكلم مع الأطفال عن التليفزيون)، تحديد أمورًا معينة (كقواعد للمشاهدة) والمشاركة (وهى ببساطة المشاهدة مع الأطفال). وقد كان موضوع دراسة ناثانسون هذه هو: مدى توسط الأبوين بالمنزل بين التليفزيون والطفل كما يحددانه أو تبعًا لتقريرهما الذاتى عنه.

وقد وجد ناثانسون (١٩٩٩) أن توسط الآباء وكذا القيود التى يفرضونها على مشاهدة أطفالهم للتليفزيون ترتبط سلبيًا بما يسببه لهم التليفزيون من اتجاهات عدوانية بصرف النظر عما إذا كانوا مشاهدين للتليفزيون بكثرة أم لا، أى أن هذا التوسط يقلل من هذه الاتجاهات مما يؤكد من أهميته للأطفال، وقد لاحظ ناثانسون (١٩٩٩) كذلك أن نتائج التوسط المصحوب بقيود يفرضها الآباء على ما هو غير مرغوب فيه للأطفال من مشاهد يشكل علاقة منحنية curvilinear، حيث يؤدى فرض القيود الشديدة إلى عكس النتائج المرجوة وازدياد مشاعر الاحباط والرغبة فى العدوان،

إلا أن التوسط المعقول النشيط من الآباء مع التحدث مع أطفالهم عما يرونه في التليفزيون من مشاهد هو الأفضل، ولم يجد ناثانسون (٢٠٠١) علاقة بين توسط الآباء فيما يشاهده أطفالهم من التليفزيون وتعلمهم منه استخدام العنف الوسيلي[١].

وأخيراً لاحظ ناثانسون (٢٠٠١) أهمية الأقران في مقابل الأبوين في عملية التوسط في مشاهدة التليفزيون، فوجد ناثانسون (٢٠٠١) أن توسط الأقران أكثر تكراراً من توسط الأبوين في مرحلة المراهقة. ويؤدي توسط الأقران إلى تكوين اتجاه مضاد للمجتمع عند الطفل مما يدفعه نحو السلوك العدواني، هذا وتوجد فروق بين البنين والبنات في هذا الصدد، فبينما يؤدي توسط الأبوين إلى كف الآثار السلبية الناتجة من مشاهدة العنف التليفزيوني- أي إلى كف الميول العدوانية- فإن توسط الأقران يسهل من ظهور هذه الميول لدى المراهق، إلا أن من أحد قصور دراسة ناثانسون هو اعتمادها في جمع بياناتها على تذكر[٢] أفراد العينة- وهم من طلاب الجامعة- لسلوكهم واتجاهاتهم منذ كانوا في المرحلة الثانوية (ناثانسون ٢٠٠١)

المشاهدة مع الأخوة والأقرباء

بالرغم من أنه قد اتضح أن المشاهدة مع الأبوين تعد متغيراً وسطياً وعاملاً فعالاً في تكوين خبرات الأطفال التي يتلقونها عن التليفزيون، فإن المشاهدة مع الأخوة أو الأقرباء هي الأكثر شيوعاً، (لورانس ووزنياك Lawrence & Wozniak ١٩٨٩ ورايت وزملاؤه Wright et al ١٩٩٠، وقد وجد رايت وزملاؤه (١٩٩٠) أن نمط المشاهدة مع الأخوة أو الأقرباء يختلف باختلاف سن هؤلاء الأخوة أو الأقرباء، فإذا كانوا أكبر سناً

(١) وهو العنف الذي يلجأ إليه بعض الأشخاص كوسيلة لتحقيق أهدافهم، وقد تكون هذه الأهداف غير مشروعة أحياناً ، كالاستيلاء مثلاً على ما يخص الآخرين. (المترجم)

(٢) جمع المعلومات عن السلوك عن طريق تذكرها أقل دقة وموضوعية من جمعها بواسطة الوسائل الأخرى كالملاحظة المقننة مثلاً، ففي التذكر قد يتجاهل الفرد بعض المعلومات كما أن هناك منها أيضاً ما هو عرضة للنسيان. (المترجم)

تحول الأطفال عن مشاهدة البرامج الثقافية للأطفال إلى مشاهدة البرامج المسلية والكوميدية، وغالبًا ما تتم هذه المشاهدة دون وجود الراشدين فى بيئة الطفل.

أما إذا ما كان الأخوة أو الأقرباء أصغر سنًا من الطفل اتجهوا جميعًا إلى مشاهدة البرامج الثقافية للأطفال، وغالبًا ما تتم هذه المشاهدة مع وجود الراشدين فى بيئة الطفل، ففى إحدى الدراسات (بينون وزملاؤه Pinon et al ١٩٨٩) أدى وجود الأخوة أو الأقرباء الأصغر للأطفال إلى ازدياد مشاهدتهم للفليم التعليمى «شارع السمسم» بينما أدى وجود الأخوة أو الأقرباء الأكبر معهم إلى الإقلال من مشاهدته.

وفى بحث آخر أعطى ويلسن وويس Wilson & Weiss (١٩٩٣) نسختين من مشهد لأطفال ما قبل المدرسة، كانت إحداهما نسخة توضح بأنه مشهد طبيعى أما الأخرى فقد أضيفت فيها بعض العلامات فى بدايته ونهايته تبين أنه عبارة عن حلم، وقد نتج عن المشاهدة المشتركة بعض النتائج الإيجابية والسلبية. فقد أظهر الأطفال- الذين كانوا يشاهدون مع أخوة وأقرباء لهم أكبر سنًا- قدرة أقل على تمييز آثار خاصة فى المشهد وكذا لم يستطيعوا فهم مضمون الحلم نفسه، وكانت إثارتهم الانفعالية أقل كما أحبوا البرنامج أكثر من الذى كانوا يشاهدونه بمفردهم، ويقترح الباحثان أن المشاهدة المشتركة فى هذه الدراسة لم تحسن من فهم الأطفال لمشاهد الحلم وهما يعللان هذا بأنه لم تكن هناك مساعدة من الأطفال الأخوة والأقرباء الأكبر سنًا للأطفال الأصغر سنا على فهم المشهد، كما أن انتباه الأطفال الأصغر كان أقل للمشهد مع المشاهدة المشتركة ، حيث كان مشتتًا بسبب المحادثة مع الأخوة والأقرباء مما أدى إلى صعوبة فهم موضوع الحلم أو قصته. هذا وتؤدى مثل هذه المشاهدة المشتركة إلى الإقلال من الخوف وغيره من اللانفعالات السلبية ؛ لأنها تشتت انتباه الأطفال عن المشاهد المسببة لهذه الانفعالات (ويلسون وويس ١٩٩٣)، أو ربما لأنهم يشعرون بأنهم أكثر أمنًا عندما يشاهدون التليفزيون مع الآخرين وذلك من مشاهدته وهم بمفردهم.

وفى دراسة لهوفنر وهيفنر Hoffner & Haefner (١٩٩٧) وصف التلاميذ من الصف ١ الى ٦ من مرحلة التعليم الأساسى كيف قاموا بمساعدة طفل كان قد أصيب

بالخوف من جراء تعرضه لمشاهدة تليفزيونية مخيفة كي يهدأ، وبينوا كيف يمكنهم إجراء مثل هذه التهدئة مع أى صديق ما أخر من أصدقائهم يتعرض لمثل هذه المشاهد تبعًا لسنه وجنسه، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المشاركة الوجدانية ومساعدة الآخرين يرتبطان مع بعضهما البعض إيجابيًا، كما أن الأطفال الأقل خوفا من المشاهد التليفزيونية الباعثة على الخوف يمكنهم مساعدة الأطفال الآخرين الذين يخافون منها فى المشاهدة المشتركة (هوفنر وهيفنر ١٩٩٧).

الأسر والواقعية المدركة

وقد أظهرت بحوث أخرى أثر اتصال أفراد الأسرة ببعضهم البعض على إدراك الأطفال للواقعية فى محتوى البرامج التليفزيونية التى يشاهدونها، وقد درست دور وكوفاريك ودوبلداى Dorr, Kovaric and Doubleday (١٩٩٠) ٤٦٠ طفل من الصفوف ٢ و٦ و١٠ فى مرحلة التعليم الأساسى للكشف عن العلاقة بين رأى الأطفال فى الأسر التى تظهر فى التمثيليات أو المسلسلات التليفزيونية والأسر التى يشاهدونها فى حياتهم الواقعية، وقال الأطفال بين سن ٦ و١٦ سنة أنهم يشعرون أن نصف الأسر الأمريكية الحقيقية تشابه الأسر التى تظهر فى التليفزيون وبخاصة فى مجال الانفعالات، وكان أسلوب الأسر التى تظهر فى التليفزيون فى حل مشكلاتها الانفعالية يبدو أكثر واقعية كما شاهده الأطفال، لذلك فكيفية تعامل البرنامج مع المشكلات العامة الخاصة بالنشىء يعد ذا أثر بالغ على المشاهدين الصغار، والمشاهد الموضحة للعلاقات الصحية السوية بين أفراد الأسرة لها أثر إيجابى على الأطفال. هذا ويجد الأطفال بعض الصعوبة فى فهم المشاهد غير الواقعية للأسرة (دور وزملاؤها ١٩٩٠).

وفى دراستهم الميدانية التى اشتملت على ٦٢٧ تلميذ من الصف الثالث والسادس والتاسع- ولما يقرب من ٤٨٦ من آبائهم- وجد أوستن وزملاؤه Austin et al (١٩٩٠) أن الاتصال داخل الأسر يساعد على تنمية إدراكات عنها وعن طبيعة العلاقات بين أفرادها مما يساعد الأطفال على تقييم الأسر التى تظهر على شاشات التليفزيون،

ووجد هؤلاء الباحثون أن هناك عدة أسس يقيم الأطفال على أساسها مدى واقعية الأسرة التى تظهر فى التليفزيون، ويقارنونها بالأسر الأخرى (الواقعية المدركة) وبأسرهم (التشابه المدرك)، ويكون الأطفال مفاهيم عن مدى واقعية الحياة الأسرية وما يشاهدونه فى التليفزيون تبعًا لهذه المقارنات (أوستن وزملاؤه ١٩٩٠).

وتتأثر إدراكات الأطفال عن التشابه بين عالم الواقع وما يظهر فى التليفزيون من مشاهد بإدراكات آبائهم عن مدى هذا التشابه، وأيضًا بالمحادثات التى تتم بين الأطفال وآبائهم عن التليفزيون، هذا وعندما كانت هناك سوء مقارنة بين عالم الواقع وعالم التليفزيون فى أحد الدراسات (أوستن وزملاؤه ١٩٩٠) كان هناك تناقص فى الواقعية المدركة، وقد ثبت أن الأسرة بالنسبة للطفل هى مصدر معلومات جيد عن العالم بما فيه من وسائل الإعلام، وهى تساعده على تنمية استراتيجيات يستطيع عن طريقها تحليل ما يشاهده فى وسائل الإعلام، ومنها التليفزيون، وعلاوة على هذا فوجود اتصال نشيط بين الأطفال وآبائهم- وبخاصة فيما يتعلق بمضمون ما يعرضه التليفزيون- يزيد من أثر الأبوين على قدرات أطفالهم على تفسير ما يشاهدونه فى التليفزيون (أوستن وزملاؤه ١٩٩٠).

أثر مسجلات الفيديو كاسيت ودسكات الفيديو الرقمية

مع الازدياد السريع فى أعداد مسجلات الفيديو كاسيت[١] ودسكات الفيديو الرقمية[٢] برزت أهمية التساؤلات عن أثر هذه الوسائل التكنولوجية على أنماط مشاهدة الأسرة لها وكذا أيضًا على تفاعلاتها، وقد تمكن مورجان وألكسندر وشانان وهاريس Morgan, Alexander, Shanan and Harris (١٩٩٠) باستخدامهم للبيانات المستمدة من الدراسات الطولية والمستعرضة التى أجريت على المراهقين اكتشاف أن

(١) videocasette recorders VCRs

(٢) digital video discs DVDs

مسجلات الفيديو كاسيت قد تكون عرضًا أو سببًا في الصراعات الأسرية، ويقترح مورجان وزملاؤه Morgam et al أن المراهقين يرون أن مسجلات الفيديو كاسيت هي جزء من التليفزيون لذلك فهم يستخدمونها كالتليفزيون، حيث قد ينتج بين أفراد الأسرة- وبخاصة الأخوة والأقرباء- صراعًا حول ما يريدون مشاهدته من التليفزيون أو الفيديو بسبب اختلاف رغباتهم، وكانت هناك علاقة قوية بين تكرار استخدام المراهقين لشرائط تسجيل الفيديو وتكرار الجدل بينهم وبين الأخوة والأقرباء حول ما تعرضه هذه الشرائط، ويرى مورجان وزملاؤه أن مسجلات الفيديو كاسيت يمكن أن تلعب أدوارًا مزدوجة في المنزل، فيمكن أن تستخدم مثلاً لتجنب الصراع في الأسرة عندما ينشغل بها أفرادها، ومع هذا فيمكن أن تكون هي نفسها سببًا للصراع.

وقد نوقشت الكثير من نتائج البحوث عن شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقيمة والتكنولوجيات الأخرى وأثرها على الأطفال والمراهقين في الفصل ١١ و١٢.

ملخص

يعتبر الوسط الذى يشاهد فيه الأطفال التليفزيون- وما قد يتضمنه هذا الوسط من ظروف اجتماعية- مكونًا مهمًا لخبراتهم عن هذا الجهاز، فالأطفال الذين يتلقون تعليقات أو معلومات من الأبوين- أو يتعرضون لتفاعل اجتماعي منهما أو من الأخوة أو من الأقرباء أثناء المشاهدة- تختلف خبراتهم التليفزيونية عن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون بمفردهم أو مع آباء لا يعلقون إلا قليلاً عما يشاهدونه، هذا وبالرغم من تكرار القول بأهمية وجود الأبوين مع الطفل وإشرافهما عليه أثناء المشاهدة فإنه يبدو أن قليلاً فقط من الآباء هم الذين يعملون بهذه النصيحة.

ويبدو من البحوث أنه إذا كانت مشاركة الآباء تتم فى المشاهدة الروتينية فغالبًا ما تنحصر أهميتها فى اعتبارهم نموذجًا يقتدى به الأبناء فى المشاهدة، وعادة ما تقل تعليقاتهم على ما يشاهدونه وخاصة إذا كان الآباء من المشاهدين بكثرة للتليفزيون، أما إذا ما كانت المشاهدة تتضمن توسطًا نشيطًا من الآباء فهذا يظهر على شكل تحدث ومناقشة عن مضمون ما يظهره التليفزيون من مشاهد، وهنا قد يحدد الآباء لأطفالهم ما يشاهدونه ويستبعدون ما قد يشكل ضرراً عليهم وبذا يقل الأثر السلبى للتليفزيون وتزداد مساهمته الإيجابية لنمو الاطفال والمراهقين.

ومثل هذه الفروق فى الوسط الذى تتم منه المشاهدة المشتركة- والتى يختلف فيها نشاط الآباء فى مدى توجيههم لأطفالهم- تلعب دوراً مهمًا فى تقرير قوة وطبيعة تأثير التليفزيون على الطفل، وتختلف الأسر فى اتجاهاتها نحو استخدام التليفزيون مما يؤثر بدوره على استخدام الأطفال له ومفهومهم عنه، كما أن مشاهدة الطفل للتليفزيون مع زملائه وأصدقائه لها أثر كبير على فهمه لمضمون البرامج المختلفة.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الفروق في مواقف المشاهدة للأطفال الصغار عند مشاهدتهم للتليفزيون بمفردهم أو مع أخوتهم أو أخواتهم أو زملائهم أو آبائهم، ووضح متى ومع أى من هؤلاء يكون الطفل أكثر عرضة لآثار التليفزيون؟

٢ - ناقش القوة النسبية وأثر مختلف النماذج فى بيئة الطفل على سلوكه بما فيها النماذج التى تظهر فى التليفزيون والأقرباء والزملاء والآباء.

٣ - ناقش الطرائق المختلفة التي يستطيع أن يواجه بها الأباء المعلومات التليفزيونية غير المرغوب فيها بأرائهم اللشخصية.

الفصل التاسع

موضوعات مرتبطة بالصحة

إن طبيعة أثر وسائل الإعلام ومداها على اختيار أسلوب الحياة الصحي وغير الصحي بالنسبة للأطفال والمراهقين يعتمد على العديد من العوامل إلى جانب استخدامهم لهذه الوسائل، ويمكن أن تلعب وسائل الإعلام دورًا كبيرًا في مجالات: السلوك الجنسي واستخدام المخدرات والخمور والتبغ والتغذية والصورة العقلية التي يحتفظ بها الفرد لجسمه، ويناقش هذا الفصل اتجاهات البحوث المعاصرة في هذه المجالات.

استخدام وسائل الإعلام الجمعي

إن استخدام وسائل الإعلام من أجل التربية الصحية له آثار إيجابية وسلبية، ويمكن عن طريق هذه التربية الإقلاع عن التدخين وعن تعاطي الكحوليات والإقبال على الطعام الصحي والسير وفقًا للقواعد الصحية السليمة، كما أنها يمكن أن تثير القلق فيما يتعلق بالأمراض المعدية مثل مرض الإيدز AIDS ومرض سارس SARS ومرض فيروس غرب النيل West Nile Virus ، وتميل المعلومات الخاصة بالتربية الصحية إلى التركيز على الشخص نفسه فيما يتعلق بالممارسات الصحية وغير الصحية ووسائل الوقاية (براون ووالش- تشايلدرز Brown & Walsh- Childers ١٩٩٤)، وتبعًا لما يراه براون ووالش- تشايلدرز عادة ما تكون المعلومات التي يتلقاها الشخص على شكل مسلٍ له وجذاب كالأفلام السينمائية، وهي تعليمية ومسلية في الوقت نفسه وأكثر

فاعلية من إعلانات الخدمة العامة (Public service anouncement (PSAs)، لأن شكلها العام أو طريقة تقديمها (الموسيقى والقصص) أكثر لفتًا لانتباه المشاهدين وإغراء لهم بتنفيذ تعليماتها، ومع هذا فربما تكون لها آثار سلبية غير مقصودة، ومن هذه الآثار مثلا مشاهدة الأفراد الذين يدخنون والتى ربما تدفع النشىء التى تقليدهم.

ومع هذا فقد حذر براون ووالش تشايلدرز (١٩٩٤) من افتراض وجود علاقات سببية مباشرة بين هذه المشاهد- وما تتضمنه من موسيقى ووسائل أخرى مُسلية- والسلوك الصحى أو غير الصحى لمن يشاهدونها، لأن هناك عوامل أخرى مثل جماعة الأصدقاء والمدرسة والقيم الشائعة في المجتمع يمكن أن تسبب سلوك الفرد غير الصحى إلى جانب هذه المشاهد، أو تعتبر عوامل وسطية تتداخل بين استخدام وسائل الإعلام- أو مشاهدة برامج تليفزيونية معينة - والسلوك غير الصحى. وقد لاحظ براون ووالش تشايلدرز أن الاقتراح المقدم من الدراسات الكندية والسويدية مثلاً بأن التلاميذ ذوى الأداء السيء في المدرسة قد يلجأون إلى الانضمام إلى الجماعات المنحرفة كي يشبعوا الدافع إلى تقدير الذات هو رأى مهم فى هذا الشأن. كما أن ليس كل المراهقين الذين يشاهدون موسيقى الفيديو ومضمون البرامج التليفزيونية التى تحتوى على مشاهد غير صحية يتأثرون بها، فالعلاقة بين هذه المشاهد والسلوك الصحى أو غير الصحى هى أكثر تعقيداً مما يقترح البعض، كما أن هناك حاجة ماسة للبحث فيما وراء تحليل مضمون البرامج التليفزيونية كى نرى كيف يؤثر التليفزيون بالفعل على السلوك الصحى للأفراد (براون ووالش تشايلدرز ١٩٩٤).

السلوك الجنسي

التليفزيون والأفلام السينمائية :

يرى ستيل Steele (٢٠٠٢) أن المراهقين يحاولون التعرف من المعلومات التى يستقبلونها من الأفلام السينمائية والتليفزيون على طبيعة العالم الذى يعيشون فيه

وكيف يتصرفون كأشخاص راشدين، فهم يرون أن الأفلام السينمائية هى مصدر جيد من المعلومات عن الحياة وعن المشكلات التى يحتمل أن يواجهونها كراشدين، ويعتبر ستيل أن هذه الأفلام تشبه جدول الأعمال أو البرنامج المنظم للمراهقين الذى يوضح لهم أى الأعمال تعتبر مهمة وكيف يفكرون فيها.

ومما لا شك فيه أن المعلومات الخاصة بالجنس ومشاهده قد ازدادت خلال الـ٢٠ سنة الأخيرة سواء فى التحدث عنه أو فى ظهور المشاهد المعبرة بوضوح عنه، وقد وجد كيونكيل وكوب وكولفين Kunkel, Cope and Colvin (١٩٩٦) أنه فقط ربع المشاهد التليفزيونية فى برامج التليفزيون الأمريكى لعام (١٩٩٦) هى التى لا تحتوى على مضمون جنسى، ففى متوسط المشاهد فى كل ساعة يوجد ٨,٥ تفاعلات تتعلق بالحديث عن الجنس أو تعبيرات ترتبط أحيانًا به، وتزداد هذه المشاهد عادة فى البرامج الكوميدية ، حيث تبلغ نسبتها المئوية من ٥٦٪ الى ٨٤٪ من إجمالى أحداث هذه البرامج، وهناك نسبة حوالى ١٦٪ من مجموع المشاهد التليفزيونية تتضمن فحشا جنسيًا (كيونيكل وزملاؤه ٢٠٠٣)، وتشكل هذه المشاهد خطورة على المراهقين حيث يعتمدون عليها فى استقاء معلوماتهم عن الجنس وبخاصة إذا لم تتضمن عواقب سلبية أو غير سارة، فتدفعهم نحو الاقتداء بها، ووجود أو عدم وجود هذه العواقب السلبية فى المشاهد التليفزيونية المترتبة عن التصرفات الفاحشة أو التدخين أو أى سلوك ما أخر خطير يعد مهمًا، ولا يصح عرض إثابات عن مثل هذه التصرفات كى لا تشجع المراهقين على الاقتداء بها، وتشير نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن إثابة السلوك الذى يظهر أمام الأطفال أو المراهقين أو عدم عقابة يزيد من احتمال تقليدهم له.

مشاهد الفيديو الموسيقية :

تقدم مشاهد الفيديو الموسيقية المشاهدين الصغار إلى عناصر تميز مرغوب فيها من عالم الكبار بما فى ذلك مشاهد إساءة معاملة النساء والعنصرية والتعصب الأعمى

(هاتيمر وشويرز Hattimer & Showers ١٩٩٥) والجنس والعنف وبخاصة ضد النساء واستخدام الأسلحة النارية وتعاطى المخدرات ومعلومات سلبية عن الزواج والأسرة والعمل، وقد اتضح فى دراسة فى هذه المشاهد أن كثيراً منها يتضمن قصصاً بها مشاهد إغراء جنسى ونصفها يتضمن عنفاً عادة ما يكون ضد النساء (لجنة التعليم العام لسنة ٢٠٠١)، وهناك مناقشة تفصيلية لمشاهد الفيديو الموسيقية فى الفصل ١٣.

المجـــلات :

تبعاً لما يقوله والش تشايلدرز وجوتوفر وليبر Walsh- Childers, Gotthoffer and Lepre (٢٠٠٢) ازداد فى بعض المجلات عرض الموضوعات الجنسية غير الصحية وتناقص فيها عرض الموضوعات الجنسية الصحية، وهناك توازن إلى حد ما فى مجلات المراهقين إذا ما قورنت ببعض المجلات الموجهة إلى الكبار ، حيث ازدادات فيها الموضوعات الجنسية الصحية مكان الموضوعات الجنسية غير الصحية (والش تشايلدرز وزملاؤه، ٢٠٠٢)، ومن أكثر هذه المجلات انتشاراً مجلة السبعة عشر Seven- teen magazine، والتى قد بيع منها أكثر من ٢.٤ مليون نسخة عام ١٩٩٧، ويبلغ عدد قرائها ٨ ملايين مراهق أو ما يعادل ٥٣٪ من المراهقين ممن يقرأون المجلات الموجهة اليهم (والش تشايلدرز وزملاؤه ٢٠٠٢). ويرى والش وزملاؤه أن هذه المجلة تدعم المعايير الخاصة باحترام الجنس الأخر وتلقى إقبالاً من الجنسين.

الإنترنــت :

يحصل الأولاد على معلومات جنسية من الإنترنت، بالرغم من أنه ليس مصدراً عاماً لمثل هذه المعلومات (سيوتن وزملاؤه Sutton et al ٢٠٠٢)، وهناك نسبة ضئيلة من الفتيات المراهقات يفتحن لهن صفحات على شبكة الإنترنت وتتم فيها مناقشات وكتابات تتضمن معلومات عما هو وارد فى الصحف وشعر ومقالات وسير ذاتية، وقد يكون هذا مصحوباً بالصور والموسيقى (ستيرن Stern ٢٠٠٢).

آثار المشاهد الجنسية الخاصة بالإعلام :

يرى ستون وزملاؤه Sutton et al (٢٠٠٢) أن الفروق فى السن والجنس تؤثر على اختيارات الصغار للمشاهد المرتبطة بالجنس، فالأطفال فى المراحل من ٥ الى ٨ سنوات من التعليم الأساسى يستخدمون معظم وسائل الإعلام ؛ كى يحصلون منها على معلومات عن التربية الجنسية لذلك يجب أن تتضمن البرامج المدرسية معلومات مضادة لتلك التى يستقبلونها من وسائل الإعلام كى لا ينحرف الأطفال فى هذه السن المبكرة (ستون وزملاؤه ٢٠٠٢).

ومع هذا فلم تتعرض المقالات العلمية بما فيها من نتائج بحوث فى هذا الصدد لمواجهة آثار تعرض الأطفال للبرامج الجنسية التى قد تتضمنها بعض وسائل الإعلام. وتؤثر مثل هذه البرامج على أفكار وتصرفات المراهقين الذين يشاهدونها (جروبر وجروب Gruber & Grube ٢٠٠٠ وهستن وزملاؤها Huston et al ١٩٩٨)، وقد أظهرت بعض الدراسات التجريبية القليلة إمكانية حدوث تغييرات فى أفكار المشاهد واتجاهاته بسبب هذه البرامج، كما كشفت أيضًا الدراسات الارتباطية بعض الأدلة على حدوث هذا التغيير فى الأفكار والسلوك بالرغم من أنه كان ضعيفًا، كما أن الوسائل التى استخدمت لقياس عملية المشاهدة كانت غير دقيقة (هستن وزملاؤها ١٩٩٨)، وقد لاحظت كذلك هستن وزملاؤها (١٩٩٨) أن هناك عوامل أخرى وسطية تؤثر على فاعلية هذه البرامج على الطفل، ومن هذه العوامل مدى شغف الطفل أو المراهق بما يشاهده منها ومستوى فهمه لها ومدى إدراكه لواقعيتها وأثر تدخل الأبوين فيما يشاهده، كما أن الأسلوب المعرفى[1] cognitive style وسمات الشخصية والأساليب الأسرية فى اتصال أفرادها مع بعضهم البعض تعد عوامل تتوسط بين أفكار المشاهدين لوسائل الإعلام وأثرها الفعلى عليهم (ملامث وإمبيت Malamuth & Impett ٢٠٠١)، فهؤلاء

(١) يُعبر هذا الأسلوب عن طريقة الفرد المميزة فى الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات. (المترجم)

الذين يرون أعداداً كبيرة من هذه المشاهد بقصد الحصول على معلومات أكثر من مجرد التسلية هم أكثر تعرضًا لمخاطرها إذا ما أخذنا في الاعتبار الإطار النظرى الذى نوقش فى الفصل الأول، وعلاوة على ذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية تشيران إلى أن الاقتداء بهذه المشاهد التليفزيونية أكثر احتمالاً فى الحدوث إذا ما كان هناك تشابه بين المشاهدين والممثلين الذين يظهرون أمامهم على الشاشة أو عندما يُعجب المشاهدون بهؤلاء الممثلين.

وقد ورد فى أحد تقارير البحوث المسحية لمؤسسة أسرة كايزر عام (٢٠٠٢) أن ما يقرب من ثلاثة أرباع المراهقين يعتقدون أن مشاهد الجنس التليفزيونية تؤثر «بدرجة ما» أو «بقدر كبير» على سلوك الآخرين من مثل سنهم، ولكن كان هناك أقل من الربع يعتقدون بأنها تؤثر على سلوكهم الشخصى وتدفعهم نحو التحدث عن الجنس، كما دفعتهم أيضًا هذه المشاهد نحو التحدث مع أبائهم فى بعض الموضوعات المرتبطة بالجنس، وأنهم كانوا يلتفتون إليها بالفعل عندما يرونها تعرض بالتليفزيون.

ويعد تحديد الفروق بين الجنسين وبين السلالات أو الأجناس المختلفة فى اختيارات البرامج التليفزيونية وكذا الفروق الراجعة إلى النمو فى قدرات الأطفال أو المراهقين على فهم وتفسير محتوياتها الجنسية توصل جروبر وجروب Gruber and Grube (٢٠٠٠) إلى أن تعرض هؤلاء للمعلومات الجنسية التليفزيونية تعرضًا بسيطا لا يؤدى إلى إنكارهم أو تجاهلهم للمعلومات الأخرى التى يحصلون عليها فى هذا المجال من المدرسة أو الأسرة أو الراشدين الآخرين من غير أفراد الأسرة، ويؤكد هذا مرة أخرى على أهمية وجود مصادر أخرى كبيرة للمعلومات خلاف التليفزيون، وكذا أهمية توجيهات الأبوين، وأن مجرد تعرض الأطفال المراهقين البسيط إلى مشاهد الإغراء الجنسى الموجودة فى بعض البرامج التليفزيونية قد لا يدفعهم بالضرورة إلى تقليدها. لأن هناك عوامل أخرى تحدد مدى تأثير هذه المشاهد عليهم ومنها مستوى فهمهم والغرض من مشاهدتهم لهذه البرامج ومدى إدراكهم لواقعيتها وقيمتها التدعيمية وتدخل الأبوين بالتعليقات والتوجيهات.

ويمكن أن تتضمن المعلومات الخاصة بالتربية الجنسية جوانب إيجابية لصغار المشاهدين، وقد ساعدت مؤسسة أسرة كايزر إلى حد ما على تغيير ما يعرضه التليفزيون فى الموضوعات الجنسية وبخاصة تلك المتعلقة بالمراهقين (إيلبير Elber ٢٠٠٢). ويقول روبين سمالى Robin Smalley مدير المشروع الإعلامى الخاص بهذه المؤسسة أن مشروعه قد ساهم فى تزويد المشاهدين بمعلومات عن مرض الإيدز AIDs وغيره من الأمراض الجنسية (إيلبير ٢٠٠٢)، وقال سمالى إن أفضل ما يمكن عمله هو مساعدة الكتاب على تطوير برامج تشجع الأباء أو تحثهم على التحدث مع ابنائهم لتوعيتهم بخطورة السلوك الجنسي غير المشروع، وقد اتضح أن ٧٠٪ من الآباء قالوا فى دراسة لمؤسسة أسرة كايزر إنهم قد تحدثوا مع أطفالهم بسبب عرض تليفزيونى فى هذا الصدد (إيلبير ٢٠٠٢).

تعاطى المخدرات والكحول

انتشار الرسائل الإعلامية وطبيعتها :

تنفق صناعة الكحول فى الولايات المتحدة ما يقرب من ٢ بليون دولار أمريكى فى العام للإعلان عن الخمور فى كل وسائل الإعلام (ستراسبورجر ودونيرستين Strasburger & Donnerstein ١٩٩٩، وبالرغم من تحريم الإعلانات عن الخمور فى الراديو عام (١٩٣٦) وفى التليفزيون الأمريكى عام (١٩٤٨) فقد كان هناك خرق لهذا التحريم عام (١٩٩٦)، وكان معظم التزايد فى هذه الإعلانات يتم على قنوات الكابل (وفقًا لتقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة National Institute of Media and the Family عام ٢٠٠٢)، وفى شتاء عام (٢٠٠٢) أعلنت محطة مركز الإرسال التليفزيونى القومى NBC أنها سوف تقبل هذه الإعلانات على أن تعرضها فى برامجها بعد الساعة التاسعة مساءً، وقد كشف استفتاء أجراه مركز العلوم للمصلحة العامة Center For Science in the Public Internest (عام ٢٠٠١ كما جاء هذا فى تقرير المؤسسة القومية

للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢) أن ما يقرب من ٧٠٪ من الأفراد الذين تم استفتاؤهم قد عارضوا هذا التغيير فى سياسة تحريم إعلانات الخمور؛ لأن ظهور هذه الإعلانات فى أى وقت ما يشكل خطراً على صغار الشباب الذين يشاهدونها، واستجاب مركز الإرسال التليفزيونى القومى NBC لهذا الضغط العام وأبطل من هذه الإعلانات فى مارس (٢٠٠٢) (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢).

ومع هذا فقد استمرت الإعلانات غير المباشرة كما كانت كذلك فى الماضى، وذلك وفقًا لما قد أعلنته اللجنة الفيدرالية التجارية (وذلك طبقًا لما جاء فى بيان المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وتفيد اللجنة الفيدرالية التجارية بأن الإعلانات عن الخمور كانت قد ظهرت فى ٢٣٣ فيلم سينمائى و١٨١ مسلسل تليفزيونى خلال الفترة من (١٩٩٧) إلى (١٩٩٨) كما ظهرت هذه الإعلانات أيضًا فيما يزيد عن ١٠٠ موقع للإنترنت مما جعلها فى متناول كثير من الأطفال والمراهقين.

وقد كشفت نتائج دراسة واحدة (جولدشتين وسوبيل ونيومان Goldstein, Sobel & Newman (١٩٩٩) أن أكثر من ثلثى الرسوم المتحركة للأطفال التى ظهرت منذ عام (١٩٣٧) وحتى عام (١٩٩٧) تضمنت إعلانات عن السجائر والخمور دون إشارة واضحة إلى آثارهما السلبية طويلة الأمد، (وأيضًا كل الأفلام فى الفترة من ١٩٩٦ و١٩٩٧)، وقد تضمن أكثر من نصف الأفلام المعروضة واقعة أو مشهد عبارة عن تدخين السجائر، كما ظهرت أيضًا مشاهد خاصة باحتساء الخمور بلغ عددها نصف عدد المشاهد الخاصة بتدخين السجائر، وقد وجد روبيرتز وهنركسن وشريستنسون Robers, Henriksen and Christenson (١٩٩٩) (كما هو منقول عن ستراسبورجر Strasburger ٢٠٠١) أن إعلانات السجاير والخمور والمخدرات شائعة فى أفلام سينمائية يفضلها الأطفال والمراهقون.

وفى تحليل لمحتوى ٢٧٦ برنامج تليفزيونى درس ماثيوز وأفيرى وبيسوجنى وشاناهان Mathios, Avery, Bisogni and Shanahan (١٩٩٨) سمات الشخصية

كما يصورها التليفزيون للأفراد الذين يظهرون به وهم يتعاطون الخمور فى أحد البرامج، وكان يبدو من هذا البرنامج أن الخمور تقدم أحيانًا مع وجبات الطعام للراشدين والمراهقين على السواء وفقًا لرغباتهم، وقد اتضح أنه عندما يتعاطها المراهقون بطريقة متكررة فإنهم عادة ما يظهرون فى مشاهد تصورهم بأنهم ذوو سمات شخصية سلبية، وذلك بخلاف الراشدين الذين يبدون وكأنهم يتصفون بخصائص شخصية إيجابية (ماثيوز وزملاؤه ١٩٩٨).

آثار الرسائل الإعلامية :

ما هو الأثر الذى يمكن أن تتركه هذه المشاهد الخاصة بالإعلانات على المشاهدين الأطفال والمراهقين؟ لقد أوضحت الدراسات أن الإعلان التليفزيونى يؤثر بالفعل على هؤلاء الصغار ويدفعهم نحو الإقدام على تعاطى الخمور (أوستين وميلى Austin & Meili ١٩٩٤)، وجروب ووالاك Grube & Wallack (١٩٩٤). وفى تقرير لدراسة إجريت على طلاب من المرحلة الخامسة وحتى الثانية عشر من التعليم الأساسى أقر نصف الطلاب بأن إعلانات الخمور قد شجعتهم على شربها (وفقًا لتقرير الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال عام ٢٠٠١).

وفى إحدى الدراسات (جنتيل وزملاؤه Gentile et al ٢٠٠١ كما ورد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢) ارتبطت الإعلانات عن شراب البيرة باتجاهات من المراهقين نحو اعتبار أن شرب الخمور مفيد، وكذا بالرغبة منهم فى التعرف على أنواعها ومحاولة شربها كما يفعل الراشدون، وقد دفع هذا الباحثان جروب ووالاك إلى القول بإن الإعلان عن الخمور يمكن أن يهيئ الأطفال نحو شربها. وقد جمعت بيانات هذين الباحثين فى مقابلات أجريت فى منازل الأطفال وفى استبيانات طبقها الأطفال على أنفسهم self- administered بعد إعطائهم تعليمات واضحة عنها، إلا أن النتائج ربما تكون قد تعرضت للتحيز بسبب اعتماد بيانات

الاستبيانات على تذكر وقائع ماضية، إلى جانب عوامل أخرى[1]. وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة كانت ارتباطية، ولم تكن تجريبية لذلك لا يمكن القول بإن نتائجها سببية، فالأفراد الذين لديهم مثلاً معرفة سابقة بالخمور ورغبة فى شربها هم الذين كانوا أكثر انتباهًا ووعيًا بالإعلان الخاص بها.

ويرى جروبر وجروب (٢٠٠٠) من استعراضهم لنتائج الدراسات السابقة في هذا المجال أن مجرد التعرض البسيط للإعلان لا يدفع الفرد لتناول الخمور وإنما يتوقف هذا بدرجة كبيرة على عدد المرات التى يتعرض فيها لمثل هذا الإعلان ومدى انتباهه إليه، ويشير جروبر وجروب إلى أن التحليل الإحصائى لعمليات التعلم بالقدوة يفيد أن الانتباه لمثل هذه الإعلانات يشجع المراهقين على تناول الخمور وليس العكس، أى أن تناول الخمور قد لا يؤثر على انتباههم نحو الإعلان.

ويعد تدخل الأبوين مهم من أجل التخفيف من أثر الإعلانات وما تتضمنه من مشاهد لأفراد يتناولون الخمر خلال عرض البرامج النهارية وأحداث الرياضة وكذا فى مشاهد الفيديو الموسيقية وأيضًا أثناء عرض التمثيليات التليفزيونية، وآثار إعلانات الخمور التى تقدم خلال كل هذه العروض فعال إلى حد ما إلا أن تدخل الأبوين يعد إجراءً مضادًا لعمليات الترغيب التى تهدف إليها هذه الإعلانات، كما يقلل هذا التدخل أيضا من إدراك أبنائهم المراهقين لها كواقع (أوستين وزملاؤه Austin et al ١٩٩٩). وقد أظهرت دراسة بورزيكويسكى Borzekowski (١٩٩٦) التى أجراها على ٩٠٠ تلميذ- من الصف الثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسى- مدى فاعلية المعلومات المضادة لإعلانات الخمور التى تقدم خلال العروض الشعبية المألوفة لدى الجماهير والتى قد تستهوى الكثير من المراهقين.

(١) مقبولة اجتماعيًا بصرف النظر عن الواقع. (المترجم)

انتشار الرسائل الإعلامية وطبيعتها :

بالرغم من إلغاء إعلانات السجائر من التليفزيون والراديو عام (١٩٦٩)، فإن الإعلانات عنها قد زادت في بعض الصحف والمجلات وخلال عروض الأحداث الرياضية بالملاعب، كما توضع أحيانًا رموزًا تشير إلى أنواع السجاير على الملابس وبعض المنتجات الأخرى (ورد هذا فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وبالإضافة إلى هذا فقد ازدادت مشاهد التدخين في برامج التليفزيون بالرغم من تحريم الإعلان التليفزيونى عن السجائر، كما ظهر فى هذه المشاهد صغار النشء وهم يدخنون (جيدوانى وزملاؤه Gidwani et al ٢٠٠٢)، هذا وبالرغم من أن من غير المشروع بيع التبغ للأطفال أقل من ١٨ سنة فإن أكثر من ٩٧٤ مليون علبة سجاير و٢٦ مليون وعاء ورقى صغير من التبغ تم بيعهم للأطفال ممن كانت أعمارهم أقل من ١٨ سنة، وقد ابتاعت الشركات المختصة بهذا النوع من الدخان تبغًا بلغ ثمنه ١.٢٦ بليون دولار، وكانت تربح فيه ٢٢١ مليون دولار كل سنة من هذا البيع غير المشروع (تقرير معهد كارنيجى عن المراهقين عام ١٩٩٥ كما ورد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وقد جاء فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢ وصفًا يوضح كيف أن الإعلان المباشر عن السجائر يستميل المراهقين بدفعهم إلى الشعور بقوة الذات إن هم أقدموا على التدخين، وكان هذا هو استنتاج الجراح العام نفسه:

«يستخدم الإعلان عن السجائر الانطباعات أو الصور العقلية بدلاً من المعلومات الواقعية لجذب الناس نحو تدخينها، حيث تشير النماذج البشرية- والشخصيات التى تظهر فى أفلام الكارتون للإعلان عن السجائر- إلى أن المدخن هو شخص مستقل بذاته يستمتع بصحة جيدة ويبحث عن المغامرة والأنشطة الخاصة بالشباب.

وكلها موضـــوعات ترتبط بعـــوامل سيكولوجبة واجتماعية تستهوى صغار الشباب (أناس Annas ١٩٩٦).

آثار الرسائل الإعلامية :

هناك أدلة تشير إلى أن إعلانات التبغ قد تؤدى إلى تشجيع صغار النشء على التدخين، إلا أنه لم تكتمل الاستدلالات النهائية لإثبات صحة هذا الرأى. وفى دراسة مسحية أجراها سكولر وفيجهرى وفلورا Schooler, Feighery & Florya ١٩٩٦) – للكشف عن العلاقة بين التعرض لإعلانات السجائر والتدخين– تبين أن ٨٨٪ من ٥٧١ من طلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى أقروا بأنهم قد تعرضوا لمثل هــذه الإعـلانات فى المجلات ولوحـات الإعـلانات فى الشـــوارع والميـادين والملاعب الرياضية التى تجرى فيها المباريات، وقد اتضح أن هذه الإعلانات تشجع بعض مـن يتعرض لها بالفعل على التدخين، وكان ما يقرب من ربع هؤلاء قد تلقى علبة صغيرة من السجائر على سبيل الدعاية لمنتجات شركات الدخان، وكانت محاولات التدخين من بين هـؤلاء الذين تلقوا هـذه الهدايا أكثر مـن زملائهم بمـرتين، وازدادت محاولات التدخين لدى الطلاب الذين شاهدوا إعلانات التبغ فى المجلات بمقدار ٢١٪، كما أن الطلاب الذين كانوا يشاهدون إعلانات التدخين فى المحلات التجارية الكبيرة– ويتلقون منها علب سجائر كهدايا نظير ما قد اشتروه من بضائع– ازدادت لديهـم أيضًا محـاولات التدخـين بمقـدار ٤٠٪ تقريبًا (سكولر وزملاؤه Schooler et al ١٩٩٦).

وحتى أطفال ما قبل المدرسة كانوا يستطيعون تمييز أنوا ع السجائر، فالأطفال من سن ٣ إلى ٦ سنوات يستطيعون التعرف على الحروف الدالة عليها، كما يزداد هذا التعرف مع ازدياد السن، وكان ٩٠٪ من الأطفال الذين أعمارهم ٦ سنوات يتعرفون بدقة على الصور الموضحة لبعض أنوا ع علب السجائر، ويرى فيشر وزملاؤه Fischer et el

أن دراستهم تؤكد أنه حتى الأطفال الصغار يرون ويفهمون ويتذكرون الإعلانات التى يتعرضون لمشاهدتها.

وقد نمت بسرعة الجهود الهادفة إلى منع التدخين وذلك فى السنوات القليلة الأخيرة كاستجابة لهذه النتائج، ولكن هل أدى هذا إلى اختلاف عما سبق؟ لقد اتضح فى إحدى الدراسات (كما هو وارد فى تقرير منظمة الأطفال الآن Children Now ٢٠٠٢) أن إعلانات التليفزيون لها تأثير فعال على قرارات المراهقين بالشروع فى التدخين، وقد أجريت دراسة مسحية بعد مرور عامين تقريبًا منذ عام (١٩٩٨) والذى بدأت فيه حملة إعلامية ضد التدخين، وقد شملت هذه الدراسة أفرادًا تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ٢٠ عامًا كانوا قد تعرضوا لعدد من الإعلانات يصف كل منها نوعًا من السجاير ويحث على التدخين، وطلب من هؤلاء الأفراد وصف هذه الإعلانات، وقد اتضح أن الأفراد الذين استطاعوا وصف حقيقة هذه الإعلانات وما تهدف إليه كانوا أقل ميولاً الى التدخين، وكلما ازداد عدد الإعلانات التى يستطيع الأفراد أن يصفوها بالتفصيل قبل ميولهم للتدخين تبعا لذلك، كما اتضح كذلك أن الافراد الذين لا ينتبهون لمثل هذه الإعلانات لا يستطيعون وصفها وبالتالى لا تؤثر عليهم أو تدفعهم نحو التدخين (منظمة الأطفال الآن Children Now، ٢٠٠٢).

كما ظهرت كذلك برامج بالمدارس فى محاولة لمنع الأطفال من التدخين، وفى إحدى الدراسات (فلاين وزملاؤه Flynn et al ١٩٩٢) تلقت مجموعة من التلاميذ برنامجًا مدرسيًا بالإضافة إلى أنشطة إعلامية لتقوية البرامج المدرسية لمنع التدخين بينما تلقت مجموعة أخرى برامج مدرسية فقط، وكان هناك تتبعا كل ٤ سنوات لكل التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة وعددهم ٥٤٥٨ تلميذ من الصفوف ٤ و٥ و٦ من التعليم الأساسي، وكانوا جميعًا من المدخنين، وقد تم بالفعل فى نهاية الدراسة انخفاض فى نسبة التدخين تراوحت بين ٤١٪ و٣٥٪. وقد انتهى فلاين وزملاؤه إلى نتيجة مؤداها أن التدخل الإعلامى إلى جانب التوجيهات المدرسية يمكن أن يحدا من التدخين.

صورة الجسم العقلية واضطرابات تناول الطعام

Body Image and Eating Disorders

غالبًا ما يظهر نجوم التليفزيون والشخصيات الأخرى من الإعلاميين وكذا النساء بشكل جذاب لافت للنظر وهم يتميزون بالنحافة، ويقال عنهم أحيانًا بأنهم لا يحبون الطعام، ونلاحظ كذلك أن الوقت الذي يقضيه كثير من الأطفال والمراهقين في الأنشطة البدنية يقل وتزداد الساعات التي يقضونها أمام التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام الأخرى المرئية، وهم يتعرضون لإعلانات عن طعام لا حاجة للجسم له Junk Food، ويأكلون بين الوجبات مما قد يساعدهم على السمنة، ونحن نجد أن السمنة نادرة جدا بين الشخصيات التليفزيونية بالمقارنة بالناس عامة (بار- أون Bar- on ٢٠٠٠)، ودراسة أثر هذه التناقضات على تكوين الأطفال والمراهقين للصورة الذهنية للجسم، وتقدير الذات والصحة الجسمية والقابلية للأكل واضطراباته يُعد مجالاً مهمًا للبحث.

صورة الجسم العقلية :

توقع هوفشاير وجرينبرج Hofshire and Greenberg (٢٠٠٢) أن المشاهدين المراهقين سوف يتعلمون من النماذج التي يرونها تلك التي يتم تدعيم سلوكها، وقد وجد هذان الباحثان أن هناك علاقة ظاهرة بين التعرض لوسائل الإعلام والاهتمام البالغ بأمور معينة، وطلب المثالية فيها، وهذه الأمور هي الخصائص الجسمية حيث ينتج عن ذلك عدم اقتناع الفرد بشكل جسمه وغذائه ومقدار ممارسته للرياضة كما ينبغي، فهناك ارتباط بين الوقت الذي يقضيه المراهق في مشاهدة التليفزيون ورغبته في أن يكون جسمه نحيفًا ذا مقاييس أصغر، وكان الأولاد أكثر اهتمامًا بمشاهد الفيديو الموسيقية في هذا الشأن، فهم كانوا كلما شاهدوها كانت تفضيلاتهم أكثر للأجسام النحيفة (هوفشير وجرينبرج ٢٠٠٢) وارتبطت الرغبة في التشبه بالمشاهير والتوحد معهم بعدم رضاء المراهقين من الجنسين عن أجسامهم، وكان الأولاد أقل تأثرًا من البنات، إلا أن الأولاد الذين كانوا يتوحدون بالفعل بالمشاهير أظهروا عدم رضاء أكثر

بأجسامهم وكانوا يتدربون أكثر، وكانت البنات أكثر لجوءًا إلى الرچيم بقصد تحسين أجسامهن والتوصل إلى النحافة، أما الأولاد فكانوا أكثر اتجاهًا نحو الرياضة البدنية بقصد تكوين عضلات فى أجسامهم (هوفشير وجرينبرج ٢٠٠٢).

وقد نظم تيجيمان وجاردنير وسلاتر Tiggemann, Gardiner and Slatar (٢٠٠٠) مناقشات بين المراهقين عن هذا الموضوع ووجدوا أن التعرض للمشاهد التليفزيونية لها أكبر الأثر فى الضغط عليهم كى تكون أجسامهم نحيفة، هذا بالرغم من أن لأقرانهم وصناعة الأزياء الحديثة (الموضة) أيضًا أثر فى هذا الاتجاه نحو النحافة، وقد وجد أيضا تيجيمان وزملاؤه أن الفتيات المراهقات اللاتى تمت دراستهن كن على وعى تام بآثار التليفزيون- وغيره من وسائل الإعلام- وكذا صورة الجسم العقلية على تنمية صورتهن العقلية عن أجسامهن، ومقارنة بالفروض التى تم صياغتها فى البحوث الكمية قالت هؤلاء البنات أنهن يرغبن فى أن يكن أكثر نحافة، ولكن هذا لا يعنى بالضرورة أنهن غير راضيات عن أجسامهن كما أن هن يعلمن أيضًا أن فقدان الوزن ليس عادة شرطًا أساسيًا كى تكون النساء سعيدات، وكانت الملابس فى هذه الدراسة موضوعًا مهمًا، فحتى إن استطعن مقاومة تأثير وسائل الإعلام وشعرن بالرضاء عن أجسامهن، واجهتهن مشكلة أخرى تتعلق بالملابس التى لم تعد ملائمة لأجسامهن أو أصبحت مختلفة عن الموديلات الحديثة (تيجيمان وزملاؤه ٢٠٠٠).

ويلزم أن يؤخذ فى الاعتبار تأثير مجموعة الأقران فى أى تدخلات أو برامج تثقيف تليفزيونى، فهذا التأثير قد يدفع الفتيات مثلاً نحو اختيار برامج معينة قد يتعرفن منها على المعايير المميزة للأنوثة النموذجية، ولكن قد تعبر الزميلات أحيانًا عن رفضهن لهذه المعايير (ديورهام Durham ١٩٩٩).

السمنة :

ارتبط التليفزيون منذ فترة طويلة فى أذهان الكثيرين بالسكون وعدم الحركة وتناول الطعام الكثير وازدياد الوزن والسلبية، وتقترح بيانات نتائج الدراسات المعاصرة

أن السمنة قد ازدادت بمعدل مُزعج مما أدى إلى ظهور داء البول السكرى من النوع٢ Typ II في الأطفال. كما ظهرت أيضًا مخاطر صحية أخرى، تهيىء السمنة كذلك الأطفال والمراهقين نحو مشكلات طبية مثل ضغط الدم العالى وتقطع التنفس أثناء النوم واضطرابات الكبد (ماكول McCool ٢٠٠٣)، وقد تضاعفت مشكلات السمنة فى الأطفال بين عامى (١٩٨٢) و (١٩٩٢) من ٤٪ الى ١٦٪ (أوضح هذا سكويريس Squires ١٩٩٨ كما ورد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وقد درس دينيسون وباربارا وإرب وتارا وجينكنزDennison, Barbara, Erb, Tara and Jenkins (٢٠٠٢) مقدار الوقت الذى يقضيه الأطفال في مشاهدة التليفزيون أو الفيديو وفيما إذا كانت توجد لديهم أجهزة تليفزيون فى حجرات نومهم، ووجد هؤلاء الباحثون أن عدد مرات المشاهدة يزداد مع السن، وأن ما يقرب من ٤٠٪ من الأطفال الذين كانت توجد لديهم أجهزة تليفزيون فى غرف نومهم قد ازداد وزنهم أكثر من اللازم وكانوا يشاهدون التليفزيون ويمارسون ألعاب الفيديو ٤.٥ ساعة أسبوعيًا أكثر من زملائهم الذين كانت لا توجد لديهم أجهزة تليفزيون فى غرف نومهم. ولأن معظم الأطفال يمكنهم مشاهدة التليفزيون فى سن عامين فيجب الحد من مشاهدتهم له فى هذه السن، وإبعاد أجهزة التليفزيون والفيديو عن غرف الأطفال ما أمكن ذلك (دينيسون وزملاؤه ٢٠٠٢).

وقد توصلت دراسات أخرى إلى أن كثافة عظام الحرقفة لدى الأطفال البنات في سن ما قبل المدرسة اللاتى يشاهدن التليفزيون كثيرًا (جانز وزملاؤه Janz et al ٢٠٠١) أقل بشكل ظاهر من زميلاتهن اللاتى لا يشاهدنه كثيرًا، كما اتضح أيضًا أن البنات من سن ٨ إلى ١٢ سنة اللاتى يشاهدن التليفزيون كثيرًا أقل فى معدلات أيضهن عن سائر البنات (كليسجز وزملاؤه Klesges et al ١٩٩٣). ومعدل السمنة أعلى لدى الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون ٤ ساعات أو أكثر فى اليوم، وأقل لدى من يشاهدونه ساعة فى اليوم أو أقل (كريسبو وزملاؤه Crespo et al ٢٠٠١، كما ورد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وعلاقة الاندماج فى مشاهدة التليفزيون وألعاب الفيديو بمشكلة السمنة قد ظهرت أكثر فى دراسة تجريبية تمت على مجموعتين من تلاميذ الصف الثالث والرابع من مرحلة التعليم الأساسى (روبنسون Robinson ١٩٩٩)، فقد تعلمت مجموعة منهما كيف يمكن أن تقلل من الوقت الذى تقضيه فى ممارسة ألعاب الفيديو أو مشاهدة التليفزيون ؛ كى يصل إلى ٧ساعات فى الأسبوع، وأن تستغل ما يقرب من ١٤ ساعة فى أنشطة أخرى، ولم تتلق المجموعة الأخرى مثل هذا التدريب واستمرت فى استخدامها المعتاد للتليفزيون وممارسة ألعاب الفيديو، وأظهرت النتائج أن المجموعة الأولى قلت سمنة أفرادها بشكل ظاهر وفقا للمقاييس الخاصة بهذا الشأن، كما انخفضت أيضًا معدلات مشاهدة أفرادها للتليفزيون، أما المجموعة الثانية فقد تميز أفرادها بالسمنة وفقًا للمقاييس المستخدمة فى الدراسة، وكان الفارق الوحيد بين المجموعتين هو فى كمية الوقت المنقضى فى مشاهدة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو، ولم يكن هناك اختلاف بين المجموعتين فى كمية الطعام السمين أو الأنشطة البدنية وكانت مستويات لياقة القلب والرئتين واحدة فى المجموعتين (روبنسون ١٩٩٩).

فقدان الشهية والشره المرضى Anorexia and Bulimia :

اتضح فى دراسة لهاريسون Harrison (٢٠٠٠) أن تعرض الأطفال (بنينًا كانوا أم بناتًا) لمشاهدة نموذج تليفزيونى -كبطل لفيلم مثلاً- نحيف لا يؤدى إلى اضطرابات فى تناولهم للطعام، أما مشاهدتهم لنموذج شخص سمين (ولدًا كان أم بنتًا) يظهر فى برنامج تليفزيونى بشكل متكرر فربما يدفع هذا بعض الفتيات فى حالات نادرة نحو الاقتداء بالفتاة التى يشاهدونها إذا ما صادفت إعجابًا منهن، وقد يتعرضن للشره المرضى نتيجة لذلك، أما الأولاد فقد تثير فيهم مثل هذه النماذج مشاعر عدم الرضاء، وقد لوحظ هذا فى دراسة أجريت على تلاميذ الصف السادس فى مرحلة التعليم الأساسى، هذا كما ارتبطت كثرة مشاهدة الأجسام النحيفة لعارضات الأزياء فى بعض المجلات بمحاولات بعض التلميذات إلى الاقتداء بهن، حيث لوحظ هذا فى دراسة

أجريت على تلميذات الصفوف ٦، ٩، ١٢ في مرحلة التعليم الأساسي، كما قد تعرض بعضهن لظاهرة فقدان الشهية العصبي، وقد لاحظ هاريسون Harrison (٢٠٠٠) أن هناك اختلافاً بين آثار كل من الرغبة في مشاهدة النماذج الجسمية في وسائل الإعلام والتعرض العام لرؤية هذه النماذج، كما أن البنات يتأثرن بهذه النماذج أكثر من الأولاد.

كما ظهرت بعض الاختلافات المهمة بين الأجناس في مدى التأثر بأجسام الشخصيات التي تظهر في وسائل الإعلام، فقد وجدت بوتا Botta (٢٠٠٠) مثلاً أن البنات الأمريكيات من أصل إفريقي يختلفن في استجاباتهن لمشاهد الشخصيات النحيفة عن البنات الأمريكيات والأوربيات، وتقول بوتا إن الأفراد يقارنون أجسامهن وأجسام الآخرين بما يشاهدونه من نماذج جسمية مثالية ويفكرون في مدى إمكانية التوصل إليها وتحقيقها كواقع، وقد ربطت بوتا بين مشاهدة هذه النماذج واتجاهات المشاهدين نحوها والسلوك المؤدى إلى اضطرابات في تناول الطعام، وترى بوتا أن معظم أصحاب النماذج النحيفة التي تظهر على شاشات التليفزيون هم من البيض، وينمى الأمريكيون من أصول إفريقية صوراً جسمية نحيفة في أذهانهم لهؤلاء كي يتوصلوا إليها حتى وإن لم تعجبهم ثقافة البيض.

وكان السود في دراسة بوتا (٢٠٠٠) يشاهدون التليفزيون أكثر من البيض، ولكن لوحظ أن المشاهدة الأكثر قد ارتبطت باضطرابات تناول الطعام لدى البيض وليس لدى السود، وكان كل من البيض والسود يرغبون في أن تكون أجسامهم نحيفة، إلا أن الأمريكيين من أصل إفريقي كانوا أكثر اقتناعاً بإجسامهم، وقد اقترحت بوتا (٢٠٠٠) ما يعرف بالأثر العام الكامن Latent mainstreaming وتقصد به الرغبة الشائعة أو العامة في التوصل إلى الجسم المثالي، وهي رغبة مستعدة للظهور عندما تجد الظروف المواتية، ويؤثر التليفزيون على بعض المشاهدين أكثر من تأثيره على البعض الآخر، وتقول بوتا إن نتائجها تؤكد توقعات نظرية المقارنة الاجتماعية والتي ترى بأن الأفراد قد يتجهون إلى البرامج التليفزيونية من أجل أن يقتدوا بالنماذج الجسمية التي تُعجبهم فيها.

وفي تحليل لشخصيات موقف كوميدى أذيع في برنامج تليفزيوني خلال ساعات النهار اختبر فوتس وبيورجراف Fouts and Burggraf (١٩٩٩) أوزان الجسم والتعليقات التي تلقتها شخصيات هذا الموقف من الآخرين بسبب أوزانها أو تعليقات هذه الشخصيات نفسها على أوزانها أو طعامها، وكانت الشخصيات النسائية التي أوزانها أقل من المتوسط ممثلة في هذا الموقف بأعداد كبيرة مقارنة بالمجموع العام من الحاضرين، وكانت أوزان ذوو الوزن الذي هو فوق المتوسط أقل تمثيلاً. وقد تلقت النساء اللاتي كانت أوزانهن أقل من المتوسط تعليقات أكثر إيجابية من الرجال، بينما كان هناك نقد ذاتي من النساء ذات الأوزان الكبيرة، حيث اعترفن بأن أوزانهن وأشكالهن غير مقبولة، وقد لاحظ فوتس وبيوجراف أن الأنثى النحيفة تجد تقبلاً أيضًا من البنات في سن الطفولة والمراهقة، وقد لاحظ فوتس وبيوجراف أيضًا أن صغار المشاهدات اللاتي يتجهن إلى الرجيم يعاني بعضهن انخفاضًا في تقديرهن لذواتهن بسبب عدم رضائهن عن أجسامهن، ويقترح الباحثان أن الأولاد بتعليقاتهم يسببون ضغطًا عليهن كي يحاولن تخفيض وزنهن والتوصل إلى النحافة.

ملخص

الأطفال والمراهقون المنغمسون فى مشاهدة البرامج المتنوعة للتليفزيون أو استخدام غيره من وسائل الإعلام يتأثرون نتيجة لذلك، وقد يتجه بهم هذا التأثر إما إلى قرارات صحية أو غير صحية، وقد اتجهت الكثير من البحوث إلى دراسة آثار التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام على الجنس وشرب الخمور والتدخين والتغذية وصورة الجسم الذهنية واضطرابات تناول الطعام، ويمكن أن تستخدم وسائل الإعلام بإيجابية فى حملات التوعية ضد التدخين وكذا تعليم النشء طبيعة الأمراض التى يمكن أن تنتقل خلال السلوك الجنسى غير المشروع كالإيدز AIDs أو مرض سارز SARs، ويجب أيضاً عرض النماذج السيئة للمدخنين ومدمنى الخمور، ويتوقف نجاح هذه الحملات وفاعليتها على حاجة الفرد المشاهد إليها وخبراته السابقة وأسباب مشاهدته للتليفزيون، وكذا عواقب السلوك غير السوى التى يلقاها النموذج الذى يظهر على شاشة التليفزيون، كالمرض والانعزال عن الناس بسبب تجنبهم له وغير ذلك، وقد ظهرت فروق بين الناس فى مدى تأثير هذه البرامج عليهم، ومن الضرورى بذل الجهود الرامية إلى الإكثار من المشاهد الصحية والإقلال من المشاهد غير الصحية التى تعرض أمام الأطفال والمراهقين، وكذا توعيتهم بحسن اختيار البرامج المفيدة لنموهم الجسمى والاجتماعى والانفعالى.

أسئلة للمناقشة

١ - ناقش فيما إذا كانت المعلومات الصحية التى يتلقاها الفرد من التليفزيون (مثل الابتعاد عن التدخين والسلوك الجنسى غير المشروع وتقبل الذات الخاص بالصورة العقلية للجسم) يمكن أن تكون أكثر فاعلية إذا ما ظهرت فى برنامج مستقل بذاته، أم الأفضل أن تظهر كأجزاء متكاملة فى البرامج المعتادة.

٢ - ناقش كيف يمكن تفسير الآثار السلبية الممكنة للنماذج غير الصحية من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية الغرس ونظرية الاستخدامات والإشباعات.

٣ - ناقش أى من الفروق الخاصة بالسلالة والسن والجنس يمكن أن تكون أكثر أهمية من حيث التأثير الإيجابى أو السلبى لوسائل الإعلام على المشاهدين.

الفصل العاشر

موضوعات اجتماعية وانفعالية

بالإضافة إلى السلوك العدواني والنمطية والاختيارات والقرارات الخاصة بالصحة، فإن التليفزيون كذلك له إمكانيات أخرى في التأثير على كثير من الوظائف الاجتماعية والانفعالية عند الأطفال والمراهقين، ويناقش هذا الفصل هذه الآثار الأخرى الممكنة.

الخوف والقلق

بالرغم من كثرة البحوث التي أجريت عن العنف التليفزيوني والعدوان فإن ما كتب عن الخوف والقلق الذين يمكن أن يتعرض لهما الأطفال بعد مشاهدتهم للتليفزيون كان قليلاً، ومع هذا فقد درس بعض الباحثين وعلى وجه الخصوص كانتور وزملاؤها Cantor and her Colleagues (كانتور ١٩٩٤، ٢٠٠١ كانتو وناثانسون Cantor & Nathanson ١٩٩٦، ڤالكنبيرج كانتور وبيترز Valkenburg, Cantor & Peeters ٢٠٠٠) هذا المجال بتركيز شديد، وقد أجروا كلا من التجارب والبحوث المسحية لدراسة الفروق الراجعة إلى النمو في مخاوف الأطفال ووسائل التعامل معها، ويمكن أن تركز البحوث المسحية على تعرض الأطفال للمشاهد التليفزيونية المخيفة كما قد يحدث في حياتهم اليومية العادية، هذا وفيما يتعلق بالدراسات التجريبية في المعمل فإن هناك ضبطًا صارمًا للشروط التي تقوم عليها التجربة، إلا أنه مع هذا يجب مراعاة القواعد الخلقية من حيث عدم إخافة الأطفال مما قد يعرضهم لأضرار نفسية أو بدنية (كانتور ٢٠٠١).

وتقول كانتور (١٩٩٤) بإن البحوث تشير إلى أن هناك عدداً لا بأس به من المشاهدين الأطفال يعتريهم الرعب ويتعرضون لاضطرابات انفعالية أثناء مشاهدتهم للأفلام التليفزيونية التي تخيفهم، وقد يظلون فترة على هذا النحو حتى بعد انتهاء المشاهدة، وقد كشف بحث أخر أجرى في نيثرلاند Netherlands إلى أن ثلث الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة أقروا بأنهم قد تعرضوا للخوف من البرامج التليفزيونية خلال العام الماضي (ڤالكنبيرج وكانتور وبيترز ٢٠٠٠)، كما أظهرت دراسة مسحية أخرى تمت على الأطفال في الصفوف من ٣ الى ٨ من مرحلة التعليم الأساسي (سنجر وسلوڤاك وفرياسون ويورك Skinger, Slovak, Frierson & York ١٩٩٨) ظهور علاقة إيجابية بين عدد ساعات المشاهدة التليفزيونية ووجود أعراض مثل الاكتئاب والقلق وعصاب ما بعد الصدمة.

ومع هذا توجد فروق مهمة بين الأطفال في ردود أفعالهم الانفعالية تجاه المشاهد التليفزيونية التي يمكن اعتبارها مخيفة بالنسبة لهم، والسن هو متغير مهم في هذا الصدد، حيث تختلف المثيرات التي يخافون منها من سن لآخر، فالأشياء التي تخيف الأطفال الكبار قد لا يخاف منها الأطفال الصغار وذلك بسبب النمو المعرفي (كانتور ١٩٩٤، ٢٠٠١)، وبالعكس فالأطفال الصغار عادة ما يخافون من المشاهد ذات الخصائص البارزة سواء من حيث الشكل أو الصوت واقعية كانت أم خيالية، فأشكال الأشخاص ذوي الوجوه الكبير مثلاً أو التقاطيع البارزة الغريبة الذين يتميزون بأصوات عالية مدوية هم الذين يخاف الصغار منهم، بينما يخاف الأطفال الكبار من الأحداث وما يمكن أن تسببه من أضرار جسيمة لدى الآخرين، وهكذا تختلف مسببات الخوف تبعاً لتطور النمو المعرفي من العيانية إلى التجريد، وبوصول الطفل إلى مرحلة المراهقة فإنه يخاف من التهديدات المجردة نفسية كانت أم بدنية (كانتور ١٩٩٤). ويقول بوبهم Boehm (٢٠٠٢) إن كثرة تعرض الأطفال للأحداث والأشكال المخيفة في التليفزيون يمكن أن يجعلهم بسبب هذا الإهمال ضحايا حقيقيين، ويصيبهم بأعراض تتراوح بين القلق والانعزال عن الآخرين والكوابيس الليلية أو المعاناة من مخاوف أخرى وهمية،

كما أن هذا يمكن أن يعد بداية لتكوين رأى يفيد بأن العالم خطير وقاسى ويشعرون نتيجة لذلك بأنهم معرضون لأخطاره دائمًا، كما يتعرضون للقلق (بويهم ٢٠٠٢).

وقد أجرى كانتور وناثانسون Cantor & Nathanson (١٩٩٦) مثلاً دراسة مسحية على آباء أطفال الحضانة من الصفوف ٢ و٤ و٦ من مراحل التعليم الأساسى حيث أفادوا بأن أطفالهم قد أزعجهم ما شاهدوه فى نشرات الأخبار، وتزداد نسبة هذه المخاوف مع السن، بينما يقل الخوف من المشاهد غير الواقعية، وتتسق هذه النتائج مع نتائج البحوث التى تشير إلى أن الأطفال الأصغر قد ينزعجون من الأشياء غير الواقعية ؛ لأنهم لا يستطيعون التمييز بسهولة بين الخيال والواقع، ومن جهة أخرى يميل الأطفال الأكبر سنًا إلى الخوف من الأشياء التى يمكن أن تحدث لهم بالفعل، هذا والخوف مما تعرضه الأخبار من دمار وقتل يزداد مع السن وبخاصة تلك السن التى يكون عليها الطفل بين رياض الأطفال والسنة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى (كانتور وناثانسون ١٩٩٦)، ومن الأشياء التى يمكن أن تخيف الأطفال الأكبر سنًا أخبار الجرائم المحلية حيث يعتبرون أنفسهم أكثر عرضة لها (سميث وويلسن Smith & Wilson ٢٠٠٠).

وتوجد كذلك فروق فى استراتيجيات التعامل مع الخوف ترجع إلى السن (كانتور ١٩٩٤ وويلسون وهوفنر وكانتور Wilsonm Hoffner & Cantor ١٩٨٧)، ودرس ويلسون وزملاؤه (١٩٨٧) استراتيجيات التعامل مع الخوف لمجموعات عمرية ثلاث، كانت أعمارها كالآتى : من ٣ إلى ٥ سنوات ومن ٦ إلى ٧ سنوات ومن ٩ إلى ١١ سنة، وكانت الاستراتيجيات المعرفية للتعامل مع الخوف تتم فى عبارات يقولها الطفل لنفسه عندما يتعرض لموقف مخيف مثل «قل لنفسك أن هذا المشهد غير حقيقى. أما الاستراتيجيات غير المعرفية فكانت عبارة عن أنواع معينة من السلوك تصرف الطفل عن الانتباه للموقف المخيف مثل: اللعب بلعبة أطفال عندما يتعرض للمشهد المخيف أو تناول الطعام أو الماء أو تغطية جسم الطفل ببطانية كى يبتعد عن البرنامج المخيف» وكانت هذه الاستراتيجيات غير المعرفية أكثر من الأولى فاعلية مع الأطفال الأصغر،

ويقل تأثيرها مع النمو. هذا ويعد جلوس الطفل قريبًا من أبويه أثناء التعرض للمشاهد المخيفة أمر شائع في كل الأعمار تقريبًا. وهناك من الأطفال من يخفي وجهه بيديه عندما يتعرض لمثل هذه المشاهد. وهكذا فالأطفال الأكبر سنًا أكثر لجوءًا إلى الاستراتيجيات غير المعرفية كالانهماك في الإمساك بلعبة ما، بينما يستخدم الأطفال الأكبر استراتيجيات معرفية، كالتفكير في المثيرات المسببة للخوف بطريقة مختلفة تفيد مثلاً بأنها غير واقعية أو خيالية (كانتور ١٩٩٤).

وتظهر الفروق بين الجنسين سواء في كمية الخوف التي تظهر عقب رؤية المشهد المسبب له أو في استراتيجيات التعامل مَع هذا الخوف (كانتور ٢٠٠١ وهوفنر hoffner ١٩٩٥ وفالكنبيرج وزملاؤه Valkenburg et al ٢٠٠٠) مما يعكس اختلافًا في ضغوط التطبيع الاجتماعي بين المجموعتين، ففي دراسة لفالكنبيرج وزملاؤه (٢٠٠٠) على أطفال هولنديين تراوحت أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة قال ٣١٪ منهم إنهم قد تعرضوا للخوف من التليفزيون خلال السنة الماضية إلا أن مخاوفهم وأساليب التعامل معها قد اختلفت تبعًا للسن والجنس، ويمكن أن تؤثر بعض جوانب التطبيع الاجتماعي على استراتيجيات التعامل مع الخوف التي يستخدمها الأطفال المشاهدون، مثل تجنب المشهد المخيف أو التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كالتحدث أو اللعب معهم، وكانت البنات أكثر من الأولاد لجوءًا إلى مثل هذه الأساليب في هذه الدراسة (هوفنر ١٩٩٥)، بالرغم من أن الجنسين استخدموا استراتيجيات معرفية متشابهة.

ويشترك متخذو القرار الخاص بإعداد مضمون البرامج التليفزيونية في المسئولية تجاه نشر الخوف والقلق بين المشاهدين الأطفال، وتفيد الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال والمراهقين[1] (AACAP) (٢٠٠٢) بأن هناك تغييرات متعددة في الإذاعة التليفزيونية للأخبار أدت إلى تزايد الجوانب السلبية المؤثرة على الأطفال، وتتضمن هذه التغيرات تقارير الأخبار التي تستمر ٢٤ ساعة في اليوم في كل من التليفزيون ومواقع

(١) American Academy of Child and Adolescent Psychiatry

الإنترنت ، حيث تُذاع الأحداث كما هي في واقعها وفي أوقاتها الحقيقية كما حدث هذا في هجمات الحادي عشر من سبتمبر أو في تغطية أخبار الحروب، كما أن هناك تزايداً في عرض تقارير عن تفاصيل الحياة الخاصة للشخصيات المرموقة وتنافس بين قنوات الأخبار من أجل إذاعة الأخبار المثيرة للجمهور وبخاصة تلك المتعلقة بالعنف والكوارث الطبيعية، وقد لاحظت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال والمراهقين ميول الأطفال والمراهقين إلى تقليد ما يشاهدونه ويسمعونه في الأخبار، كما أن هناك تزايداً في عرض أخبار الجرائم، ويقال إن هذا العرض لا يعكس الواقع، فبالرغم من تناقص المعدل الاحصائي الفعلي لعدد الجرائم فإن الأخبار التي تذيعها تزايدت بمقدار ٢٤٠٪ عن ذي قبل، وتستخدم الأخبار المحلية في بعض القنوات الأمريكية ما يقرب من ٣٠٪ من الوقت المخصص للإذاعة على الهواء لإذاعة تقارير مفصلة عن الجرائم (AACAP ٢٠٠٢).

ويشعر الكثيرون بأن المذيعون يلجأون إلى الإكثار من إذاعة الأخبار الدموية باعتبار أنها أكثر من غيرها من البرامج جذباً لانتباه الجماهير (لوري Lowry ٢٠٠٢) لذلك فهم يؤكدون على مشاهد القتل والعنف وخطف الأطفال وغير ذلك، وتزيد مثل هذه الأحداث من اعتقاد المشاهدين الأطفال من احتمال تعرضهم لمثل هذه الجرائم كالضحايا الذين يشاهدونهم (لوري ٢٠٠٢)، وقد ينشأ لديهم عن هذا عرض الاعتقاد بأن العالم حقير mean World syndrome ملئ بالشر وهو عرض نفسي مرضي تتوقع نظرية الغرس ظهوره بين الأطفال عندما يتعرضون بكثرة لمثل هذه المشاهد، ويشير لوري إلى أن هذا الأسلوب في إذاعة الأخبار بما تتضمنه من كثرة عرضه لمشاهد الجرائم قد يترتب عنه اعتقاد المشاهدين عندما يسيرون في شارع مظلم بأنهم سوف يتعرضون للأذى من أي شخص غريب يقترب منهم.

وقد اختار الآباء بعد الأحداث المرعبة التي وقعت في الحادي عشر من سبتمبر في كيفية مساعدة أبنائهم في التعامل مع ما يشاهدونه أو يسمعونه في التليفزيون، وحثت المؤسسة القومية للإعلام والأسرة في عام (٢٠٠٢) الآباء : كي يشرفوا على ما يشاهده أبناؤهم للتأكد من مناسبة ما يستقبلونه مع سنهم ومستوى نضجهم، والتحدث معهم

عن اهتماماتهم وقلقهم، وبالإضافة إلى ذلك اقترحت الأكاديمية الأمريكية الخاصة بالطب النفسى للطفل والمراهق أن الآباء يجب أن يطمئنوا أطفالهم الصغار ويلاحظوا أى علامات يجدونها فيهم قد تثير القلق مثل المخاوف والتبول اللا إرادى والصياح وانعدام النوم.

وقد أعدت سلسلة من رسائل الخدمة العامة بواسطة ما يعرف باسم «ورشة عمل السمسم» Sesame Workshop– خصيصًا للتخفيف من قلق الأطفال وأبائهم فى حالة الحرب (بياتى Beatty ٢٠٠٣). حيث يجب أن تزيد قنوات التليفزيون من عرضها لبرامج أطفال ما قبل المدرسة وتقلل من مشاهد العنف والحرب، وعليها تذكرة الآباء بالمحافظة على الروتين العادى خلال الحرب والأوقات العصيبة، كما يجب أن تهدف البرامج أيضًا إلى تقديم معلومات مطمئنة للأطفال الأكبر فيما يتعلق بالإجابة عن تساؤلاتهم الملحة (بياتى ٢٠٠٣).

العلاقات الاجتماعية

يمكن أن ترتبط المشاهدة الكثيرة للتليفزيون بنوعية التفاعل الاجتماعى للطفل حيث تكون إما سببًا أو أثرًا لذلك التفاعل، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات مع الزملاء قد يعتمدون أكثر على مشاهدة التليفزيون وكأنه صديق لهم، وبالعكس فإن الأطفال الذين يقضون وقتًا طويلاً مع التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى– كالفيديو والإنترنت– يقل وقتهم الذين يقضونه فى علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم. وقد لاحظ كيوبى وكسيكرنتمهيالى Kubey and Csikszentmihalyj (١٩٩٠) أن المشاهدين بكثرة للتليفزيون يشعرون بالسلبية عند وجودهم بمفردهم إلا أنهم يمكنهم تجنب هذه المشاعر أثناء المشاهدة.

كما أن مشاهدة برامج محددة قد يؤثر بوضوح على التفاعل الاجتماعى واللعب باللعب لأطفال ما قبل المدرسة وفى دراسة لأرجنتا وزملائها Argenta et al (١٩٨٦)

أدت مشاهدة التليفزيون- وكان معظمها يتركز حول أفلام الكارتون- إلى نقصان ملحوظ في التفاعل الاجتماعي للأطفال، وبالرغم من أنهم كانوا يشاهدون برنامج شارع السمسم Sesame Street أقل من مشاهداتهم لأفلام الكارتون إلا أن هذا البرنامج دفع الأطفال إلى التقليد اللفظي لما سمعوه فيه، ويبدو أنه قد شجع الأطفال الذين شاهدوه على التفاعل الاجتماعي واللعب النشيط باللعب toys وبخاصة الأولاد، وقد تضمنت بعض المواقف الاجتماعية الكوميدية سلوكًا اجتماعيًا مشابهًا لما هو موجود في شارع السمسم، فكلاهما كان يسمح بتقسيم الأطفال لأنشطتهم ما بين التليفزيون واللعب، والتواجد مع الأقران واللعب معهم والبقاء في حالة نشاط وانشغال. وكان الكارتون فقط هو الذي لم يؤد إلى أي نشاط بالمرة وإيقاف التفاعل والاندماج مع الآخرين.

وقد لاحظ كوچي Caughey (١٩٨٦) أن بعض المشاهدين يرتبطون بشخصيات التليفزيون لأنهم يبدون لهم وكأنهم حقيقيون، وقد يتوحدون معهم (أي يقلدونهم لا شعوريًا)، ويعيشون معهم وكأنهم أتباع لهم حتى بعد إغلاق جهاز التليفزيون. هذا ويمكن أن تؤثر شخصيات التليفزيون على أهداف وقيم واتجاهات الأطفال المشاهدين وبالتالي على سلوكهم الاجتماعي (كوچي ١٩٨٦). ويلاحظ أن الإعجاب بالمشاهد- والتي تبدو وكأنها طبيعية والذي يزداد بسرعة- إنما يرجع بنوع ما إلى توحد المشاهدين مع الشخصيات التليفزيونية لهذه المشاهد، والشعور وكأنهم هم الذين يؤدون المغامرات من خلال هذه الشخصيات.

السلوك المقبول اجتماعيًا

بالرغم من كثرة ما كتب عن تأثير التليفزيون السلبي، فإنه من الواضح أن يكون قوة إيجابية كذلك، فهو يمكنه أن يُثير خيال الطفل طوال الفترة التي لا يعتمد فيها عليه لنشاطه التخيلي (سنجر وسنجر ١٩٨٦). ويمكن أن يستخدم لزيادة الابتكارية أو الإبداع وكذا التسامح عند الطفل (روزنكوتر وهتسن ورايت Rosenkoetter, Hutson& Wright ١٩٩٠)،

كما أنه يعلم المهارات المحبذة للنزعة الاجتماعية عند الأطفال (دى جروت de Groot ١٩٩٤ وآخرون)، ويمكنه أن يحرك أعداداً كبيرة من الناس نحو السلوك الخير ومساعدة الآخرين، حيث اتضح هذا بنجاح فى مؤتمر «المساعدة على العيش» وعدد آخر من مؤتمرات المساعدة التى أعقبت المؤتمر الأول وظهرت على شاشات التليفزيون. كما أنه يمكنه تمثيل الخبرة على الواقع، وفتح صفحات التاريخ المطوية، والتسلية الحقيقية، وهو يساعد- إذا ما أحسن استغلاله- على الإحساس المتزايد بالمجتمع وتنمية الروح الاجتماعية بين الناس. هذا ويمكن أن يساعد التليفزيون أحياناً على تلبية المطالب الإنسانية، فهو يسهل مثلاً الإرشاد عن مكان الأطفال الغائبين، ويمكن استخدامه لتقوية روابط الأسرة وقيمها، وكذا تقديم نماذج يقتدى بها الأطفال للتعامل مع مشكلاتهم بنجاح، وأبطال الصور السلبية والنمطية ونبذ الكراهية والتحامل على الآخرين (هاتيمر وشوويرز Hattemer & Showers ١٩٩٥ وليبيرت وسبرافكين Liebert &Sprafkin ١٩٨٨).

وأظهرت الدراسات فى كل من المعمل والمواقف الطبيعية أن التليفزيون يمكن أن يؤدى إلى ازدياد الكرم والتعاون بين الناس والالتزام بالقوانين، وكذا تأخير إشباع الإنسان لحاجاته ودوافعه أحياناً وقد يدفعه نحو الصداقة ونقص المخاوف (رشتن Rushton ١٩٨٨). وقد أظهرت البحوث أيضاً أن الأطفال يتعلمون الإقبال على تناول الطعام والتعاطف مع الآخرين والإصرار أو المثابرة، وذلك من خلال مشاهدة الأفلام التليفزيونية الدالة على ذلك ومنها مثلاً فيلم مستر روجرز Mister Rogers (دى جروت de Groot ١٩٩٤). وحتى أفلام الكارتون المقبولة اجتماعياً- أى تلك التى تحث على الفضائل الاجتماعية وتخلو من الرذائل- تؤدى إلى سلوك أكثر تقبلاً من المجتمع من أطفال ما قبل المدرسة عما تؤدى إليه الأفلام المحايدة (فورج وفيمستر Forge & Phe-mister ١٩٨٧). وبالمثل فإن التقبل الاجتماعى فى المشاهد التليفزيونية قد دفع الأطفال نحو تحسين معاملاتهم مع الآخرين، ومن ذلك مثلاً تزايد طلباتهم واقتراحاتهم المهذبة ومحاولاتهم استخدام وسائل الإقناع وذلك لدفع غيرهم إلى الالتزام بالقواعد

الاجتماعية بدلاً من اللجوء إلى العنف وإجبار الآخرين على ذلك (بوتس وزملاؤه Potts et al ١٩٨٦). وقد اقترح البعض أن برامج التقبل الاجتماعي أكثر فاعلية مع الأطفال الذين تنقصهم التوعية الدينية الصحيحة أو نماذج الكبار كقدوة حسنة يقتدون بها سواء من المدرسة أو المنزل (هاتيمر وشاورز Hattemer & Showers ١٩٩٥).

وقد أوضح بالأمثلة فريد روجرز Fred Rogers الذى توفى فى (٢٠٠٣) ما يقدمه التليفزيون من سلوك مقبول اجتماعيًا فى قصته المعروفة «جيران مستر روجرز» Mister Rogers Neighborhood. حيث كان صريحًا ومهذبًا وتحدث فيها عن حاجات واهتمامات الأطفال الصغار مباشرة، وكان يهدف من قصته أن يعلم الأطفال كيفية ضبط النفس والتروى والتأمل والتعاون مع الآخرين والتسامح والتصور (هيجنز Higgins ٢٠٠٣)، وخلافًا لما هو موجود فى الكثير من التمثيليات والأفلام التليفزيونية الأخرى– والتى هى ممتعة بالنسبة للراشدين كما هى كذلك للأطفال– لا تحاول تمثلية مستر روجرز جذب انتباه المشاهدين الراشدين بإضافة أحداث أو فكاهات أو تعليقات خاصة بهم قد لا يفهمها الأطفال. فهى تحترم الأطفال وتعطيهم اهتمامًا كاملاً، لذا يبدو عليهم الهدوء والسعادة عندما يشاهدون هذه القصة أكثر مما يكونون عليه عند مشاهدتهم للقصص التليفزيونية الأخرى.

ويمكن أن تكون الآثار الممكنة للسلوك المقبول اجتماعيًا أكثر فاعلية عندما تبث من قنوات تليفزيونية تجارية ؛ لأنها سوف تصل فى هذه الحالة لعدد أكبر من المشاهدين (سبرافكين وزملاؤه Sprafkin et al ١٩٩٢)، ففى دراسة أجريت عن مدى فهم الأطفال للدروس الخلقية المتضمنة فى برنامج تليفزيونى منتظم، وجد روزنكوتر Rosenkoetter (١٩٩٩) أن معظم أطفال الصف الأول والثالث والخامس من التعليم الأساسى يفهمونها، وهم الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة، وبالإضافة إلى ذلك ارتبطت مشاهدة المواقف الكوميدية المعبرة عن السلوك المقبول اجتماعيًا إيجابيًا مع تكرار هذا السلوك، وبخاصة من الأطفال الذين أظهروا فهمًا لهذه الدروس، ويقترح روزنكوتر بأن هذا ربما يكون راجعًا إلى أن الآباء يهتمون بعرض شرائط الفيديو الموضحة لمزايا

السلوك المقبول اجتماعيًا، ولأن كثيرًا من الآباء لم يوفروا لأبنائهم مثل هذه المشاهد- ومع هذا تمكن أبناؤهم من فهم الدروس الخلقية والاقتداء بها- فلازال هذا المجال في حاجة إلى المزيد من البحوث.

وقد أعطت الدراسات الأخرى أسبابًا أقل تفاؤلاً عن كفاءة البرامج التي تحث على التقبل الاجتماعي في ازدياد السلوك المؤدي بالفعل إلى هذا التقبل عند الأطفال، فمثلاً في دراسة طولية لويجمان وزملائه Wiegman et al (١٩٩٢) عن أثر كل من النماذج العدوانية والنماذج المقبولة اجتماعيًا على سلوك الأطفال، لم تظهر علاقات إيجابية ملحوظة بين مشاهدة الأطفال للسلوك المقبول اجتماعيًا على التليفزيون وسلوكهم الفعلي المقبول اجتماعيًا، ومن الطريف مع ذلك أنه كان هناك ارتباط قوى بين مشاهدة العنف ومشاهدة السلوك االمقبول اجتماعيًا، أي أن الأطفال الذين شاهدوا نماذج عدوانية كثيرة كانوا قد شاهدوا أيضًا كثيرًا من النماذج المعبرة عن السلوك المقبول اجتماعيًا لأنهم كانوا من المشاهدين بكثرة للتليفزيون.

ولاحظ رايدأوت وزملاؤه Rideout et al (٢٠٠٣) في دراسة حديثة لهم أجريت على أطفال صغار أن ما يقرب من ٨٠٪ من الآباء قالوا إن أطفالهم الذين كانت أعمارهم أقل من ٦ سنوات يقلدون كل من السلوك الإيجابي والسلوك العدواني الذي كانوا يشاهدونه في التليفزيون، ومع هذا فقد كان تقليدهم للسلوك المقبول اجتماعيًا أكثر من تقليدهم للسلوك العدواني (٧٨٪ في مقابل ٤٧٪ لدى الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات)، وقد اتضح أن الأولاد في هذه المجموعة العمرية أكثر تقليداً للسلوك العدواني من البنات، إلا أنه لم يكن هناك وضوحًا في هذه الدراسة يُفسر هذه النسبة العالية في تقليد السلوك العدواني وفيما إذا كانوا قد شاهدوا عنفًا أكثر أم أنهم كانوا أكثر ميولاً لتقليده (رايدأوت وزملاؤه ٢٠٠٣).

وتضمين برامج الأطفال والإعلانات على محتوى سلوك مقبول اجتماعيًا يعد قرارًا إداريًا صائبًا، فالسلوك المقبول اجتماعيًا بما له من خصائص إيجابية تسير في صالح المجتمع يمكن أن يكون متضمنًا في الإعلانات وأيضًا في برامج الأطفال، وهناك احتمالات

جديدة لزيادة عرض البرامج المحبذة للاجتماعية والسلوك المقبول اجتماعياً كي يعرض على المشاهدين وبخاصة الأطفال (جونستون وايتيما Johnston & Ettema ١٩٨٦).

هذا ويبدو بوضوح أنه من الضروري إنتاج برامج مؤيدة للاجتماعية أو السلوك المقبول اجتماعياً بحيث تبدو جذابة في نظر الأطفال كي يختارونها دون غيرها، ويرى بعض الباحثين (كيونكل وميوراي Kunkel & Murray ١٩٩١) أن الأطفال في حاجة إلى مثل هذه البرامج ؛ كي يشبوا على الفضائل الاجتماعية منذ نعومة أظافرهم، ولا يقدمون على ما يعكر صفو الحياة الاجتماعية. وبواسطة هذه البرامج الجذابة يزداد عدد المشاهدين، وهذا مفيد أيضاً في برامج الإعلانات (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢). فيمكن استخدام التليفزيون إذاً لتقوية القيم والفضائل الاجتماعية ، كالتعاون واستقرار الأسرة والمحافظة على حقوق المرأة وعدم اللجوء إلى العنف في حل المشكلات وتنمية سائر أنواع السلوك الأخرى الإيجابية عن طريق عرض مشاهد قصصية جذابة تحبذ هذه الفضائل، كما أنه قد تتدهور مثل هذه الفضائل إذا ما عرض التليفزيون ما يناقضها كإثابة سلوك العنف والتشجيع على إهدار حقوق المرأة والخلاعة وغير ذلك من رذائل (ليفرانكويس Lee Francois ١٩٩٢).

آثـــار أخـــرى

حل المشكلات

ويمكن أن يؤثر التليفزيون كذلك على أفكار التلاميذ عن طرائق حل المشكلات، فقد اقترح سلناو Selnow (١٩٨٦) مثلاً أن مشاهدة التليفزيون يمكن أن تؤثر على إدراك الأطفال لحل المشكلات، حيث قد ينمو لديهم الاعتقاد من هذه المشاهدة بأن العنف يساعد على حل المشكلات، وهو يقول إن المشاهدين للتليفزيون بكثرة كثيراً ما تتكرر أمامهم المشاكل التي تحل بسرعة أو في الحال، ويقول سلناو إن سهولة وسرعة حل

المشكلات فى التليفزيون أمام الأطفال يؤدى إلى توقعهم مثل هذا فى عالمهم الواقعى، ومن المهم التساؤل فى الدراسات عما إذا كانت توقعاتهم عن هذه الحلول التليفزيونية تؤثر أيضًا بالفعل على توقعاتهم عن أنشطتهم بالنجاح أو الفشل فى حياتهم الواقعية (سلناو ١٩٨٦).

أحلام اليقظة Day Dreaming

وفى دراسة عن أثر التليفزيون على أحلام اليقظة عند الأطفال وجد ڤالكنبيرج وڤان درڤورت Valkenburg & Van der Voort (١٩٩٥) أن مشاهدة البرامج غير العنيفة تؤدى إلى أحلام يقظة يقل أيضًا فيها العنف، بينما تؤدى مشاهدة برامج العنف إلى أحلام يقظة تزداد فيها الأعمال البطولية والعدوانية لدى الطفل، أى أن أحلام اليقظة تساير عادة نمط الأفلام أو المشاهد التى يراها الأطفال كثيرًا فى التليفزيون، ووجد ڤالكنبيرج وڤان درفورت أن أحلام اليقظة لا تؤثر بدورها على سلوك المشاهدة، وأن المحتوى أو المضمون لا يثير فقط أنواعًا معينة من أحلام اليقظة بل أنه قد يقلل أنواعًا أخرى منها.

وقت الفراغ Leisure Time :

وقد وجد كيوبى وكسيكزنتميهالى (١٩٩٠) أيضًا أن المشاهدة الكثيرة للأطفال يمكن أن يكون سببها الوحدة، فالشعور السلبى بالوحدة يتجنبه الأطفال بالمشاهدة حيث يندمجون فى التغيرات السريعة فى المناظر والأصوات وموضوعات المشاهدة، ويصبحون أكثر اعتمادًا عليها وأقل قدرة على تمضية وقت الفراغ بدونها. وأخيرًا فإن تكثيف الوقت كما يبدو فى التليفزيون وأفلامه ومسرحياته- حيث تتوالى الأحداث أمام المشاهد بسرعة أكثر من السرعة العادية للأحداث التى يمر بها فى حياته الواقعية- يجعل المشاهدون بكثرة للتليفزيون يعتقدون أن أحداث حياتهم تمر ببطئ، لذلك فهم غير

صبورين متعجلين عادة لديهم رغبة متزايدة فى أن تسير بهم الحياة أسرع مما هى عليه. (كيوبى وكسيكزنتميهالى ١٩٩٠).

الضوابط السلوكية :

وفى دراسة لسنجر وسنجر وراباسينسكى Singer & Rapacynski و Singer (١٩٨٤) كان الأطفال الذين قضوا وقتًا أطول فى مشاهدة التليفزيون- وبخاصة برامج العنف- أقل احتمالاً لإظهار ضبط النفس الضرورى للجلوس بهدوء لمدة دقائق قليلة، كما ارتبطت كثرة مشاهدة التليفزيون لأطفال المدرسة الابتدائية بالعدوان وفرط الحركة أو النشاط الزائد والاعتقاد بأن العالم مُروِّع.

وكان بعض المشاهدين للتليفزيون بكثرة في دراسة دسموند وزملائه Desmond et al (١٩٩٠) يشاهدونه أكثر من سبع ساعات يوميًا، كما كانت درجاتهم على مقياس النشاط الزائد والعدوان أعلى درجات فى عينة الدراسة، وقد أوصى هؤلاء الباحثون أنه ينبغى ألا تزيد ساعات المشاهدة عن ساعة واحدة يوميًا لأطفال ما قبل المدرسة، وساعتين يوميًا للأطفال الذين هم فى المراحل الأولى من التعليم الابتدائى.

القناعة Contentedness :

كان معظم الأطفال فى دراسة رايداوت وزملاؤه (١٩٩٩) قانعين بحياتهم فى عدة مجالات بما فى هذا علاقاتهم بالأصدقاء الذين كانوا لديهم ويشعرون بالسعادة فى المدرسة وفى علاقاتهم بأبويها، ومع هذا فقد اتضح أن الأطفال الذين كانوا أكثر استخدامًا للتليفزيون وغيره من وسائل الإعلام، والذين كانوا يقضون أكثر من ١٠,٥ ساعة فى اليوم فى استخدامهم لهذه الوسائل سجلوا درجات أقل من باقى الأطفال على مقياس القناعة (رايداوت وزملاؤه ١٩٩٩). وحتى مع ضبط المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر على درجة اقتناع الشخص بحاله مثل الدخل والجنسية والسن والحالة

الأسرية فإن الاستخدام الكثير لوسائل الإعلام يرتبط بمؤشرات تشير إلى عدم سعادة الفرد فى حياته مثل عدم طاعته لأبويه وإثارته للمشكلات وعدم سعادته فى المدرسة، ومع هذا فهذه البيانات ناتجة عن علاقات ارتباطية وقد لا يمكن استنتاج السببية منها. فربما يكون الأطفال غير القانعين فى مجالات أخرى من حياتهم هم الذين يلجأون إلى مشاهدة التليفزيون فترة أطول من الوقت أو يتجهون نحو المزيد من ألعاب الفيديو.

الآثار الإيجابية :

ومن جهة أخرى يؤكد جنتر وزملاؤه Gunter and his colleagues (١٩٩١) على الآثار الإيجابية التى يمكن أن يمنحها التليفزيون للأطفال، فقد لاحظوا أنه يمكن أن يشجع على القراءة وأنشطة أخرى، حيث تساعد بعض البرامج التعليمية الطفل على ذلك، كما أنه يعطى الطفل استبصاراً باستراتيجيات ناجحة للتعامل مع بعض المشكلات ومناقشة التطورات الجديدة فى العلم والتكنولوجيا بالإضافة إلى إذاعته لأخبار حديثة، وتعتمد آثاره على كيفية استخدام الأطفال له، وقد كتب فولز Fowles (١٩٩٢) فى فصل عنوانه «التليفزيون مفيد للأطفال» بأن أطفال ما قبل المدرسة يتعلمون كلمات اللغة، ومعلومات عامة عن كيفية عمل الأشياء ومعلومات أخرى غير لفظية (ومن أمثلتها كيف تعامل الأحباء، كيف تسلم باليد على الآخرين، كيف تجلس أمام الزائرين....إلخ)، والمعلومات التى تنقصهم عن بيئاتهم الاجتماعية (ومن أمثلة هذا عندما يتعلم طفل يعيش فى مزرعة شيئًا ما عن سلوك سائق التاكسى). وعلاوة على ذلك يرى فوولز Fowles (١٩٩٢) أن العنف الناتج عن أفلام الكارتون أقل فى تأثيره على الأطفال من العنف فى الأفلام الأخرى، إلا أن أفلام الكارتون كثيراً ما تجذب انتباههم، وهو يرى أن التليفزيون يؤدى على المدى القصير بصفة عامة إلى تخفيف الضغط على الطفل وشعوره بالراحة والاسترخاء كما هو الحال عند الراشدين، أما آثاره على المدى الطويل فلا زالت فى حاجة إلى دراسة (فوولز ١٩٩٢). كما ساعدت أيضًا برامج بارنى والأصدقاء Barney and Friends على تنمية الإحساس بالأمن والمودة فى المشاهدين الأطفال (سنجر وسنجر Singer & Singer ١٩٩٨).

الأطفال غير العاديين Exceptional Children

بالرغم من إجراء الدراسات المكثفة حول أثر التليفزيون على الأطفال العاديين من كل الأعمار فإن قليلاً من الدراسات قد وجه نحو الأطفال غير العاديين، وتشير البحوث التى أجريت فى هذا الشأن إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم أو اضطرابات سلوكية ومعرفية يجدون صعوبات أكثر من الأسوياء فى التمييز بين الواقع والخيال فى المشاهد التليفزيونية، وعلاوة على ذلك فقد اتضح أيضًا أن هؤلاء الأطفال أكثر من الأسوياء انهماكًا فى المشاهدة، وأن خبراتهم ومهاراتهم الاجتماعية واتصالاتهم بالأخرين أقل، وهم أيضا أقل من الأسوياء استفادة من المشاهدة المشتركة للتليفزيون أى المشاهدة مع آبائهم أو أخواتهم. لذلك فهم أكثر من غيرهم عرضة فى حياتهم للآثار السلبية للتليفزيون. (سبرافكين وزملاؤها Sprafkin et al)

أنماط المشاهدة : ترى سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن للتليفزيون إمكانيات فى تعلم الأطفال ذوى المهارات الاجتماعية الأقل أو الذين لا يستطيعون التعلم بالأساليب التقليدية ويحتاجون إلى التكرار الكثير كى يتعلمان، والذين يعانون من صعوبات فى الانتباه. كما أن التليفزيون يمكنه أيضا أن يساهم فى تعلم فئة الأطفال الموهوبين بتوجيه حصص إضافية لهم تتميز بموضوعات حديثة ومثيرة، ومن جهة أخرى لاحظت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن الأطفال غير العاديين يعرضون أنفسهم للمخاطرة بمشاهداتهم الأكثر من العاديين للبرامج التليفزيونية وبإقبالهم على برامج الكبار المتضمنة للعنف، وتضم فئة الأطفال غير العاديين أيضًا فئة الأطفال الموهوبين ، وبالرغم من أن هؤلاء الأطفال مهيئون عقليًا لمشاهدة بعض البرامج فإنهم ربما لا يكونون مهيئين اجتماعيا أو انفعاليًا لها، وتقل مشاهدة الأطفال الموهوبين للتليفزيون بصفة عامة عن غيرهم من الأطفال فيما عدا فى مرحلة ما قبل المدرسة والمراهقة، وربما يدفعهم حب الاستطلاع والحماس وهم فى مرحلة ما قبل المدرسة إلى مشاهدة الكثير من برامج الراشدين، وقد تزداد فترات مشاهداتهم للتليفزيون فى مرحلة المراهقة عن فترات مشاهدات الأطفال العاديين، ويُرجع بعض الباحثين هذا إلى أسباب اجتماعية وانفعالية كالعزلة ومشاعر الضيق (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

وقد وجدت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن الأطفال المتخلفين عقليًا mentally retarded (MR)– والمضطربين انفعاليًا emotionally disturbed (E D) والذين يعانون من العجز عن التعلم learning disabled (LD)– هم أكثر الأطفال انغماسًا فى مشاهدة التليفزيون وتعرضًا لردود أفعاله السلبية، وكانت المجموعة الممثلة لهؤلاء الأفراد كمجموعة ذات تعليم خاص تتصف بالآتى (أ) تشاهد التليفزيون أكثر من المجموعة الضابطة (ب) تميل إلى المشاهد التافهة المتميزة بالتهريج الشكلى (جـ) تشاهد جرائم أكثر، وتعتبر أن شخصيات المجرمين هى الشخصيات المفضلة لديها. ويرى الباحثون أن إقبال هؤلاء الأفراد نحو التليفزيون هو بمثابة تعويض لهم عن التفاعل الاجتماعى الحقيقى مع الآخرين، وبخاصة الأطفال المضطربين انفعاليًا، ويرى المشرفون عليهم أن اتجاههم نحو مشاهدة التليفزيون يحافظ على استمرار هدوئهم. هذا وقد أظهر الأطفال الذين يعانون عجزًا عن التعلم فهما قليلاً للمشاهد التليفزيونية وضعفًا فى المشاهدة الناقدة (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

المشاهدة والاضطرابات السيكولوجية: يمكن أن تشير المشاهدة الكثيرة كذلك إلى معاناة الطفل من القلق والاكتئاب وميوله إلى التصرفات العدوانية، وقد درس سنجر وزملاؤه (١٩٩٨) حالة ٢٢٤٥ تلميذ من مراحل التعليم الابتدائى والمتوسط والعالى، وكان ثلثا هؤلاء الطلاب يشاهدون التليفزيون لمدة ٢ ساعات يوميًا أو أكثر، واستخدم الباحثون مقياسًا لتقدير أعراض الضغط النفسى الذى يحدث بعد الصدمة فى الأطفال Posttraumatic بما فى هذا من قلق وتفكك فى جوانب الشخصية الوظيفية [١] وغضب واكتئاب، وقد سجل المشاهدون بكثرة– وهم الأطفال الذين كانوا يشاهدون التليفزيون أكثر من ٦ ساعات فى اليوم– درجات أعلى على هذا المقياس من المشاهدين بقلة، وقد أظهر المشاهدون بكثرة– الذين يفضلون مشاهد القتال– مستويات أعلى من السلوك العنيف، وهذه علاقة ارتباطية وليست سببية.

(١) تتكون الشخصية وظيفيا من مكونات ثلاثة: مكون معرفى (تفكير وإدراك...الخ)، وآخر وجدانى (انفعال وعاطفة) وثالث خاص بالإرادة والعمل. (المترجم)

واقترح جريمز وبيرجين Grimes and Bergen (٢٠٠١) أن الأسباب المعتادة المقدمة لتأييد وجود علاقة سببية بين العنف التليفزيوني والشذوذ السيكولوجي فيمن هم خلاف الأسوياء تعد غير موثوق فيها لإثبات هذه العلاقة. كما لا يوجد دليل تجريبي مقنع لإثبات هذه العلاقة، ويرى جريفيث ز Griffiths (١٩٩١) أن لاعبي ألعاب الفيديو الذين يمارسونها فترات طويلة قد يتسمون بقلة التناسق في شخصياتهم كما أن البحوث التي تحاول أن توضح فيما إذا كان يمكن اعتبار هذه الألعاب نشاط اجتماعي أم غير اجتماعي قليلة، ومع هذا فقد تستغرق ألعاب الفيديو وقتًا طويلاً. ومن الواضح أن هناك بعض الأفراد يظهرون بالفعل اعتمادًا عليها، وربما يرجع انهماك الفرد في هذه الألعاب فترة طويلة إلى سوء علاقته مع أقرانه أو أبويه (جريفيثز ١٩٩١).

استخدامات التليفزيون : إن العلاقة بين وقت القراءة أو مهارات القراءة والوقت الذي ينقضي في مشاهدة التليفزيون غير متسقة تمامًا (ريتشي وزملاؤه Ritchie et al ١٩٨٧)، وقد ترجع كثرة المشاهدة أحيانًا إلى ضعف التحصيل الدراسي، كما أن المشاهدة الكثيرة للتليفزيون قد تساهم بدورها في تدهور التحصيل الدراسي للطفل. وقد يرجع استخدام الأطفال المتأخرين دراسيًا للتليفزيون-بنوع ما- جزئيًا إلى خبراتهم المحبطة في قراءة المجلات أو الكتب المخصصة لهم، وربما يكون تحولهم هذا إلى مشاهدة التليفزيون بقصد التعلم أكثر من التسلية، ومثل هؤلاء الأطفال يتحولون إلى التليفزيون للحصول على المعلومات التي لا يستطيعون التوصل إليها من القراءة كتعويض لهذا العجز الذي يشعرون به عن القراءة. إلا أن مثل هؤلاء الأطفال في حاجة إلى بذل المزيد من الجهد في التدريب على القراءة لمواجهة مشكلتهم الأساسية الخاصة بالضعف القرائي، وتعتبر مشاهدة التليفزيون بالنسبة لهؤلاء الأطفال ذات آثار سلبية أكثر ، لأنهم قد يركزون أحيانًا على مشاهدة التليفزيون بجدية في محاولتهم هذه للبحث عن المعلومات والتعلم منه.

السلوك العدواني : ويمكن أن يستبدل الأطفال غير العاديين ما يرونه من التليفزيون بنشاط مماثل في عمليات التطبيع الاجتماعي الفعلية ويحاولون حل

مـشـكلاتهم البـينشـخصـيـة[1] بالسلوك العـدوانى بأسلوب مـشـابه لما يشـاهدونه فى التليفزيون، وبخاصة سلوك الشخصيات التليفزيونية المفضلة لديهم (سبرافكين وجادو ١٩٨٦)، وانخفـاض مستـوى نسبة ذكـائهم يزيد من تأثيـر المشـاهد العدوانية عليـهم، ويصبحون أكثر ميولاً إلى الاعتقاد بأن الحلول التى تتسم بالعنف والعدوان- كما يرونها فى التليفزيون- هـى أفضل الحلول وأسهلها للمشكلات (هيوزمان Huesmann ١٩٨٦).

وقد وجد بعض البـاحثون أن الأطفال المضطربين انفعاليًا emotionally disturbed ED هم أكثر انجذابًا مـن غـيرهم مـن الأطفال نحـو أفلام الجريمة وأفلام الكبار، وغالبا مـا يعتبرون مشاهد العنف مفضلة كما أنهم أقل توحدًا مع الشخصيات التليفزيونية غير العدوانية، وأظهروا عدوانية أكبر فى سلوكهم (سبرافكين وجادو sprafkin & Gadow ١٩٨٦ وسبرافكين وواتكنز وجادو Sprafkin; Watkins & Gadow)، وهم كذلك يشاهدون أفلام الكارتون ساعات طويلة، ولا تقل ساعات المشاهدة هذه مع نموهم، وهم يختلفون فى هذا مع سـائر الأطفال الأكبر سنًا فى الصفوف الدراسية النظامية والذين يقل اهتمـامـهم بأفلام الكارتون عن الأطفال الأصغر سنًا، وقد وجد جادو وسبرافكين وفـيـسـاروتو Gadow Sprafkin and Ficarroto (١٩٨٧) أن أطفـال مـا قـبل المدرسـة المضطربين انفعـاليًا كانت ردود أفعـالهم ظاهرة لكل من أفلام الكارتون العـدوانيـة والأخرى العادية، وكانت هذه الردود الفعلية غير سوية بالنسبة لبعضهم ولم تكن كذلك بالنسبة للبعض الآخر، ويقول البـاحثون إن الأطفال المضطربين انفعـاليًا والذين قد أظهروا سلوكا عـدوانيا كانوا أكثر من غيرهم من الأطفال اتهامًا للآخرين بالنوايا العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع، وكانوا بالتالى أكثر ميولاً للرد بعدوانية على ما قد يتعرضون له من آثاره تبعًا لذلك (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

الواقعيــة المدركة : يقترح جادو وزملاؤه Gadow and his colleagues (١٩٨٨) أنه بالرغم من أن الأطفال المضطربين انفعـاليًاED وكذا الذين يعانون من عدم القدرة

[1] الخاصة بالتفاعل الاجتماعى فيما بينهم. (المترجم)

على التعلم LD يختلفون فى طبيعة مشكلاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية فإنهم يتشابهون معًا فى سوء ادراكهم للمشاهد التليفزيونية الممثلة من حيث اعتبارها واقعية، ويقول هؤلاء الباحثون إن هذا ربما يرجع إلى قلة التفاعل الاجتماعى لأفراد كل من هاتين المجموعتين (جادو وزملاؤه ١٩٨٨).

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم هم أقل قدرة من غيرهم- وحتى من الأطفال المتساوين معهم فى مستويات الذكاء- على التمييز بين الواقع والخيال (جادو وزملاؤه ١٩٨٨) وباستخدام مقياس إدراك الواقعية الذى صممته واستخدمته سبرافكين وجادو وديوسولت Sprafkin, Gadow and Dussault (١٩٨٦) لقياس مدى إدراك الأطفال لواقعية المشاهد التليفزيونية- دون الاعتماد على القدرة على القراءة- وجدت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن الأطفال والمضطربين انفعاليًا والذين يعانون عجزا عن التعلم كانوا أقل من الأسوياء فهمًا إلى أن دور الممثل ينتهى بانتهاء التمثيلية بل يرون أنه مستمر وموجود كواقع، فهم يرون المشاهد التليفزيونية المصورة لمواقف غير واقعية وكأنما هى أحداث حقيقية تمثل عالم الواقع. والأطفال الموهوبون gifted children أقل الأطفال اعتقادًا بأن هذه البرامج الممثلة واقعية، وتقل كذلك ساعات المشاهدة لديهم، بينما لا يستطيع الأطفال الذين يعانون من العجز عن التعلم تقرير أن هذه البرامج الممثلة غير حقيقية لذلك فهم يستمرون فى المشاهدة فترات أطول، ويميلون إلى الاعتقاد بأن الخيال هو واقع (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

وقد قارنت سبرافكين وجادو وديوزولت Sprafkin, Gadow and Dussault (١٩٨٦) بين التلاميذ المضطربين انفعاليًا والأطفال الأسوياء على مقياس الواقعية المدركة للتليفزيون والمعروفة باختبار الفيديو Videotest، ووجدوا أن الأطفال المضطربين انفعاليًا قد انخفضت درجاتهم على ذلك المقياس حتى فى حالة ضبط مستوى ذكائهم مع مستوى ذكاء مجموعة الأسوياء (أى تساوى الذكاء فى المجموعتين)، وتشير الدرجة المنخفضة على مقياس الواقعية المدركة إلى انخفاض قدرات هؤلاء الأطفال المضطربين انفعاليًا على التمييز بين الخيال والواقع فى المشاهد التليفزيونية، حيث يعتقدون أن

البرامج التليفزيونية بما فيها من تمثيليات أو إعلانات تجارية إنما تمثل الواقع تمثيلاً حقيقيًا دقيقًا، وهم فى اعتقادهم هذا يشبهون الأطفال الأصغر سنًا. وتقترح سبرافكين وزملاؤها (١٩٨٦) أيضًا أنه وفقًا للعلاقة بين الواقعية المدركة والسلوك العدوانى- والاعتقاد المتزايد لدى الطفل المضطرب انفعاليًا أن العدوان التليفزيونى الذى يراه هو واقعى- فإن الأطفال المضطربين انفعاليًا يظهرون ردود أفعال سلوكية لما يرونه من عدوان تليفزيونى أكثر من زملائهم، ومن المتوقع كذلك أنهم يظهرون رغبة فى الحصول على المنتجات المعلن عنها فى التليفزيون. وقد ارتبطت درجات اختبار الفيديو بدرجة كبيرة بدرجات التحصيل الدراسى والذكاء، ويقترح المؤلفون أن يؤخذ فى الاعتبار الفائدة من احتواء المناهج المدرسية الخاصة بالأطفال على تعليمهم كيف يمكنهم التمييز بين الواقع والخيال فى كل من البرامج والإعلانات التليفزيونية.

وفى دراسة موازية مع الأطفال الذين يعانون عجزًا عن التعلم باستخدام اختبار الفيديو لستونى بروك Stony Brook Videotest حصل جادو وزملاؤه (١٩٨٨) على نتائج مشابهة، فالتلاميذ الذين كانوا يعانون عجزًا عن التعلم- من ذوى الإعاقات الشديدة الموجودين فى فصول مستقلة بذاتها فى مدارس خاصة- كانوا يعتقدون بأن البرامج التليفزيونية إنما تعكس الحياة الواقعية، كما كانوا يعتقدون بصدق الإعلانات التجارية فى التليفزيون، وينطبق هذا القول على كل من الجنسين من مجموعات عمرية ثلاث (٧، ٩، ١١ سنة). هذا بالرغم من أنهم يتحسنون مع السن أو النمو مثل أقرانهم الذين لا يعانون من العجز عن التعلم. وقد لاحظ الباحثون أيضًا أن عيوب المهارات الاجتماعية لكثير من الأطفال الذين يعانون عجزًا عن التعلم يمكن أن ترتبط بسوء الإدراكات الواقعية للمشاهد التليفزيونية.

ويقترح جادو وزملاؤه (١٩٨٨) أن الأداء التحصيلى السئ للأطفال الذين يعانون عجزًا عن التعلم- بالمقارنة مع زملائهم حتى المتساوين معهم فى نسب الذكاء- يعكس أيضًا عيوبًا فى المعالجة المعرفية للمعلومات، أى أن العيوب نفسها التى تساهم فى صعوبات المهارات المعرفية هى نفسها المسئولة عن سوء الإدراك العام أو ضعف الفهم

للواقعية التليفزيونية. وتنطبق هذه النتائج على مجموعة خاصة من الأفراد الذين يعانون من مشكلات شديدة فى التعلم، وهم فى حاجة إلى تعليمات بمهارات المشاهدة.

هناك حاجة إلى برامج مصممة من أجل الأطفال غير العاديين (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢)، وقد قارنت سبرافكين وواتكنز وجادو Sprafkin, Watkins and Gadow (١٩٩٠) بين عادات المشاهدة لدى الأطفال المضطربين انفعاليًا والعاجزين عن التعلم الموجودين بالمدرسة الابتدائية باستخدام منهج خاص بتقوية المهارات الاجتماعية من خلال التوعية الإعلامية بالتليفزيون[١] CESSMA، وهو برنامج لمهارات المشاهدة يؤدى إلى تحسين إدراك الواقعية فى مقابل الخيال، وقد حصل الباحثون على نتائج قوية بصفة خاصة في مجال معرفة التليفزيون باستخدام اختبار فيديو-٢ لستونى بروك (معرفة التليفزيون) Stony Brook Videotest-2 (TV Knowledge). وكان الأطفال المضطربون انفعاليًا والذين تسلموا منهج المهارات أقل توحداً مع الشخصيات العدوانية بالتليفزيون. ولكن لم يكن هناك تأثير للمنهج على الاتجاهات تجاه التليفزيون أو عادات المشاهدة سواء فى كمية المشاهدة أو اختيارات البرنامج. وقد توصلت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٠) إلى أن معظم الدراسات أظهرت أن المشاهدة ترتبط بمستويات أعلى من السلوك المضاد للمجتمع (أى أنها تؤدى إلى هذا السلوك) بصرف النظر عن مضمون البرامج، لذلك يجب أن يتضمن منهج التثقيف التليفزيونى دروسًا عن كل من المضمون العدوانى وغير العدوانى للبرنامج، كما يمكن أن يكيف التثقيف التليفزيونى كى يكون جانبًا تربويًا منشطًا للأطفال الموهوبين (أبل مان Abelman ١٩٨٧).

ألعاب الفيديو : وبالرغم من أنه لم يظهر ارتباط ألعاب الفيديو بطريقة مباشرة أو سببية بالأمراض النفسية لدى الأطفال غير العاديين فإن الحقيقة تظل كما هى ، وهى أن المهارات الاجتماعية الضعيفة لهؤلاء الأطفال وانخفاض تحصيلهم الدراسى وضعف ضوابطهم السلوكية وتدهور قدراتهم على التمييز بين الخيال والواقع يجعل كثرة

(١) Curriculum for Enhancing Social Skills Through Media Awarness: CESSMA.

استخدامهم لألعاب الفيديو العدوانية موضع تساؤل واهتمام من الباحثين. فالأطفال المضطربون انفعاليًا الذين ينهمكون فى ألعاب الفيديو لساعات، والخط الموجود لديهم للتمييز بين الخيال والواقع مطموس، وليست عندهم أنشطة أخرى بديلة، كما أن الإشراف الأبوى لاختيار ما هو صالح لهم من برامج تليفزيونية كي يشاهدونها أو العاب فيديو كي يمارسونها قليل جدا، لذلك فهم من أكثر الأطفال تعرضًا لمخاطر اعتبار العنف التليفزيونى مناسب وواقعي والميول إلى السلوك العدوانى اقتداء به

وقد أصبحت ألعاب الحاسب الآلي والفيديو الآن أكثر اتجاهًا نحو الواقعية والعنف عن ذى قبل، وهما تمنحان فرصًا للتعلم كالتليفزيون تمامًا، ولكن بعدهما النشط والتفاعلي يمكن أن يزيد من تأثير اللعب على الطفل، إلا أن تفضيلات الأطفال لألعاب العنف ومستوى التعرض لمخاطرها فى حاجة إلى الاختبار (فنك وبكمان Funk & Bukman ١٩٩٦). وهناك حاجة إلى المزيد من البحوث فى هذا المجال.

الاستخدام الإرشادى للتليفزيون: ومن الطريف أنه بالرغم من أن هذه المجموعات أطفالها أكثر تعرضًا لآثار التليفزيون السيئة فإنهم يستفيدون الكثير من الاستخدام الإرشادى للتليفزيون، ومع هذا فلم تجر إلا بحوث قليلة عن كيفية استخدام وسائل الإعلام ومنها التليفزيون فى تعليم الأطفال غير العاديين (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢). ويمكن أن تستخدم التكنولوجيا بطوائق ابتكارية لمساعدة هؤلاء الأطفال، فقد استخدم أرفين وزملاؤه Arvin et al (١٩٩٢) مثلاً تكنولوجيا الفيديو والحاسب الآلى لتنمية برامج تقدير لقياس مهارات الأطفال الاجتماعية، وكذا قدراتهم على تكوين علاقات اجتماعية، ويعتبر هذا مثالاً لمساهمة التكنولوجيا لتقييم أفضل لشخصيات الأطفال ذوى الإعاقات ، حيث يسهل قياس إدراكات هؤلاء الأطفال وخبراتهم الاجتماعية بطريقة مباشرة دون اللجوء إلى تقارير الآخرين. ويمكن تقديم مشاهد لمواقف مختلفة لهؤلاء الأطفال وتفاعلاتهم الاجتماعية تعتمد على الفيديو والحاسب الآلى دون الحاجة إلى مستويات لغوية أو قرائية عالية توضح حالة هؤلاء الأطفال، كما يمكن أيضًا أن تعرض هذه الأجهزة المواقف الاجتماعية التى وجد فيها الطفل مرتبة كما هى فى حياته الحقيقية.

ويمكن أن يستخدم التليفزيون لتعليم الآخرين طبيعة الاضطرابات المختلفة والخبرات الخاصة بالأطفال غير العاديين إما مباشرة من خلال عرض المؤلفات أو البرامج التعليمية الموضحة لذلك أو عن طريق برامج منتظمة تظهر فيها كل حالة فى مشاهد موضحة لها، ويمكن أن يؤدى هذا بدوره إلى تقبل أكبر من المجتمع لهؤلاء، وتعاطف من أفراده معهم، وجهود لتلبية احتياجاتهم.

الأطفال المعرضون للمشكلات النفسية

بالرغم من وجود بيانات واضحة عن أثر التليفزيون على الأطفال الأسوياء والأطفال ذوى المشكلات السلوكية والانفعالية فإنه لم توجه دراسات أو أعمال نحو أولئك الأطفال الذين لم تشخص حالاتهم بعد بوضوح على أنهم يعانون من هذه المشكلات ، حيث يبدون وكأن لديهم بعض الاستعداد لخطر التعرض لها بالفعل، ومثل هؤلاء الأطفال يظهرون بعض الإشارات السلوكية أو الانفعالية غير السوية أو يقفون أمام المعلمين كعقبة محيرة بعض الشىء فى الفصل الدراسى. وبالرغم من أنه لم تحدد حالاتهم تفصيليًا وبدقة كاضطرابات سلوكية أو انفعالية أو عجز عن التعلم فإنهم يعانون من ضعف فى الضوابط السلوكية، فهم أقل من الأسوياء قدرة على السيطرة على أنفسهم، كما يقلون أيضًا عن الأسوياء فى قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية مُرضية أو معقولة مع الآخرين، كما يتسمون أيضا بتعبيراتهم اللفظية أو الحركية غير المناسبة. هذا بالإضافة إلى بعض ما يعانونه من صعوبات فى التحصيل الدراسى أو انخفاض مستواهم فيه. فهم يعتبرون أطفال ما يعرف بـ: «المنطقة الحرجة» حيث إنهم معرضون لمتاعب خطيرة، كما أنهم من المتوقع أيضًا أن يتأثروا من التليفزيون بالأسلوب نفسه الذى يتأثر به الأطفال الذين يعانون بالفعل من المشكلات السلوكية بشكل واضح، وهم على وجه الخصوص معرضون لذلك فى حالة عدم وجودهم فى فصول دراسية خاصة أو خضوعهم لبرنامج تدريبى يوفر لهم وقاية من الأضرار

النفسية المحتملة، وربما ينغمسون كثيراً في مشاهدة التليفزيون دون إشراف أو تدخل من الكبار يحد من خبراتهم الناتجة عن المشاهدة.

وكما أظهرت البحوث السابقة علاقة واضحة بين الواقعية المدركة وتأثير التليفزيون فإننا نتوقع أن يكون الأطفال المعرضون لمخاطر المشكلات النفسية(١) أيضًا أكثر عرضة لآثار التليفزيون السلبية، ومن ثم يجب اتخاذ إجراءات وقائية لمنع تعرض هؤلاء الأطفال لمتاعب سلوكية أو انفعالية خطيرة مثل تقليد سلوك العنف أو السلوك المضاد للمجتمع الذي يشاهدونه كثيراً في التليفزيون أو الأفلام السينمائية، وترجع أهمية التدخل المبكر إلى إمكانياته في التوصل إلى الأطفال الذين هم عرضة لمخاطر المشكلات أو الاضطرابات النفسية قبل أن يؤثر عليهم التليفزيون تأثيراً سلبيًا كبيراً.

وإذا ما كان هؤلاء الأطفال المعرضون للمشكلات الانفعالية والسلوكية يستجيبون لمضمون البرنامج التليفزيوني ويفسرونه بالطريقة نفسها التي يفسره أو يستجيب بها له الأطفال الذين يعانون عجزًا عن التعلم والمضطربين انفعاليًا، فإنه يجب اتخاذ خطوات مهمة لمنع الآثار غير المرغوب فيها التي يحتمل أن تسببها المشاهدة، فيجب أن يستفيدوا مثلاً من التدريب على مهارات المشاهدة الناقدة والإقلال من الوقت المخصص للمشاهدة، وكذا حُسن اختيارات البرامج قبل أن تنمو لديهم مشكلات أكثر خطورة.

(١) ويُقصد بها هنا الاضطرابات الانفعالية والتخلف العقلي والعجز عن التعلم. (المترجم)

ملخص

بالرغم من أن نسبة كبيرة من البحوث والدراسات التى تمت عن آثار وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين- قد تركزت على العنف والإعلان والصور النمطية والآداء المدرسى- فإن للتليفزيون أيضًا القدرة على التأثير على نواحى أخرى من الوظائف الاجتماعية والانفعالية من الشخصية، فالأطفال والمراهقون يتأثرون بسبب تعرضهم لوسائل الإعلام فى جوانب أخرى كثيرة من شخصياتهم خلاف تزايد العدوان، فهناك نسبة كبيرة من الأطفال قد يتعرضون للقلق والضغط العصبى والكوابيس الليلية والإقلال من التركيز والآداء المدرسي الضعيف، وهناك فروق مهمة فى السن والجنس تحدد ما الذى يمكن أن يخاف منه الأطفال، كما تحدد هذه الفروق أيضًا استراتيجياتهم فى التعامل مع الخوف، فمشاهدة الأطفال لأحداث الحياة الواقعية بما قد تتضمنه من كوارث طبيعية وحروب وجرائم تؤثر فيهم بلا شك إلا أن هذا التأثير يختلف من طفل لآخر، ومن هذا مثلاً أن مشاهداتهم لأحداث تلك التى تمت فى الحادى عشر من سبتمبر يمكن أن تثير فيهم القلق بشكل يختلف باختلاف مستوى النمو والمهارات المعرفية فى الأطفال الذين يشاهدونها، ويمكن أن تؤثر مشاهدة التليفزيون واستخدام وسائل الإعلام الأخرى على تفاعلات الأطفال الاجتماعية واستجاباتهم التعاطفية مع الآخرين وسلوكهم المقبول اجتماعيًا وقدراتهم على حل المشكلات ودرجة قناعتهم contentedness واستخدامهم لوقت الفرا غ وجوانب أخرى من حياتهم.

والأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعليمية وسلوكية وانفعالية يميلون إلى اعتبار ما يشاهدونه فى التليفزيون أكثر واقعية عما يراه الأطفال الأسوياء، وغالبًا ما تكون مهاراتهم واتصالاتهم وخبراتهم الاجتماعية أقل وأضعف من أقرانهم الأسوياء، كما أنهم أيضًا أقل مشاركة مع آبائهم وإخوتهم فى المشاهدة مما لا يوفر لهم معلومات مضادة لآثار التليفزيون السلبية التى تؤثر عليهم، ولكل هذه الأسباب فهم أكثر عرضة لتأثير التليفزيون السئ على حياتهم.

علاوة على ذلك فإن الأطفال غير العاديين قد يشاهدون التليفزيون لتجنب المشكلات الدراسية أو غيرها من المشكلات وللحصول على المعلومات التى لا يستطيعون الحصول عليها من وسائل الإعلام المطبوعة أو بديلاً عن القراءة عمومًا وكذا بدلاً من التفاعلات الاجتماعية، ولأنهم يدركون أن أكثر ما يشاهدونه من مضمون البرامج التليفزيونية حقيقى، فقد يدفعهم ذلك إلى الاعتقاد بأن العنف والعدوان هما حلان واقعيان للمشكلات. وغالبًا ما يكون الأطفال المعرضون لخطر هذه المشكلات ضعافا فى مهاراتهم الاجتماعية، وهم أقل نجاحًا فى علاقاتهم بالآخرين، وضعاف فى السيطرة على أنفسهم، كما أنهم أكثر من غيرهم عرضة للتأثير السلبى لوسائل الإعلام، وهم عادة فى حاجة إلى الإشراف عليهم فى المشاهدة بعناية وذلك لتجنب آثار التليفزيون غير المناسبة على حياتهم المضطربة فى أساسها.

أسئلة للمناقشة

١ - ناقش أى أنماط من المشاهد التليفزيونية يمكن أن تؤدى إلى أكبر استجابات خوف لدى الأطفال.. ولماذا؟

٢ - كيف يمكن أن تؤثر مهارات الأطفال الخاصة بمعالجتهم للمعلومات على مستويات الخوف والقلق عندهم؟ وما هى العوامل الملطفة التى يمكن أن تقلل من هذه الآثار؟

٣ - ناقش الفروق بين الأطفال الأسوياء وغير العاديين التى يمكنها المساهمة فى الزيادة أو الإقلال من تعريضهم للآثار السلبية لوسائل الإعلام.

الباب الرابع

تكنولوجيات أخرى

الفصل الحادى عشر

تكنولوجيات جديدة

واستخدام الحاسب الآلى

إن الانفجار التكنولوجي وظهور عدد من الأجهزة الحديثة فى السنوات القليلة الماضية التى يختار الأطفال منها ما يستخدمونه يعد بحق أمرًا جديرا بالملاحظة، فهناك نسبة كبيرة من الأطفال والمراهقين يحملون البيجر والتليفونات المحمولة (الموبايلات). وهم يتصلون بأصدقائهم بواسطة البريد الإلكترونى ومن خلال غرف المحادثة عن طريق الإنترنت chat rooms على الشبكة الخاصة به، وهم يستمتعون بوسائل تشغيل ديسك الفيديو الرقمى[١] DVD والدسك المدمج[٢] CD ويؤدون كثيراً من واجباتهم المنزلية على الحاسبات الآلية كما يعتمدون على كفاءة معظم هذه الوسائل وإمكانية حملها، وهم غالبًا على دراية كبيرة بها أكثر من أبويهما ويستخدمونها بكفاءة تامة، إن التطورات التكنولوجية الجديدة يمكن أن تؤثر على فاعلية وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين بطرائق مباشرة وغير مباشرة، هذا ولم يتغير فقط محتوى وسائل الإعلام وإنما قد تغير أيضا بسرعة أسلوب الأطفال فى الدخول إليها، وهنا تظهر تساؤلات مهمة.

(١) digital video disc، وهو عبارة عن دسك صغير من مادة البلاستيك، يستخدم لتخزين البيانات الرقمية. (المترجم)
(٢) compact disc الدسم المدمج أو المضغوط. (المترجم)

كـيف تؤثر كل هذه التطورات فى التكنولوجـيـا على الأطفـال؟ مـا هـى آثار التـقـدمات التكنولوجـيـة على عـمليـات نمو الأطفـال؟ كيف قـد تغـيرت بالفعل طبـيعـة المعلومـات التى يتـعرضـون لهـا؟ مـا هو أثر التكنولوجـيـات الحـديثـة على الأسـر؟ كيف تختلف الأسر التى تملك مثل هذه الأجهزة وتستخدمها عن تلك التى لا تملكها؟.

وسوف نستعرض فى هذا الجزء مدى الاختيارات التكنولوجية الموجودة الآن أمام الأطفال والمراهقين ؛ كى يتوصلوا منها إلى مـا يمكن أن تيسره لهم الأجهزة الحديثة من برامج، وذلك فى محـاولة لاكتشاف كيف يستخدمون التكنولوجيا لأغراض الحصول على المعلومات وأيضًا للتسلية، وكذا التعرف على أثر اختيـاراتهم هذه على معارفهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم النامية.

تـكـنـولـوجـيـات جـديـدة

يذكرنا ماير Mayer (١٩٩٤) بأن عبارة الإعلام الجديد "new media" تعد عبارة نسبية، فحتى الصحافة المطبوعة كانت تعد إعلامًا جديدًا فى يوم من الأيام، إلا أن هذا المصطلح يتضـمن اليوم عـادة شـرائط تسـجيل الفـيـديو VCRs والحـاسـبـات الآليـة، وتليفونات السيارة، والدسكات المدمجة CDs، والفاكس وماكينات الإجابة الآلية machines والبريد الإلكترونى e-mail وأطبـاق السـاتا لايت satellite dishes وكـابل التليـفـزيون والتليفزيون، وجميعها مستخدمة لتطوير وتخزين ونقل المعلومات التى كانت تقوم بنقلها وسائل الإعلام التقليدية، وتعنى التكنولوجيا الجديدة أنها مدخل إلى قنوات أكثر وأنواع أكثر عددًا من البرامج فى نظام الكابل، ويرى بعض الباحثين أن منها مـا هو إيجابى (كالبرامج التعليمية على سبيل المثال) ومنها مـا هو سلبى (مثل العنف الصارخ)، ومع هذا فقد لا يضمن الاختيار فى حد ذاته الجودة، وكثير من القنوات يلاحظ فيها التكرار وعرض الإعلانات التجارية (فيلد مان Feldman ١٩٩٤).

والتـغـيـرات العظيـمـة التى قـد تمت فى السنوات القليلة الماضـيـة- بواسطة نمو وتطبيـق التكنولوجيا الرقميـة- قـد مكنت مـن استخـدام وسائلها المختلفة والجمـع

أو إحداث تكامل بينها علاوة على إمكانية حملها، فيوجد الآن التليفزيونات المتصلة بالكابل ومسجلات الفيديو كاسيت[1] VCRs ودسك الفيديو الرقمى digital video disc DVD وألعاب الحاسب الآلى computer games وألعاب الفيديو، والإنترنت والذى يمكن التوصل إليه من خلال الحاسب الآلى، وكذا الكابل ومختلف الوسائل اللاسلكية الأخرى والهواتف الخلوية أو الموبيلات، وقد لخصت المؤسسة القومية للإعلام والأسرة (٢٠٠٢) التغيرات والإمكانيات فى هذه التكنولوجيا كالآتى:

«تعد أجهزة التليفزيون الرقمية لمرحلة أكثر تفاعلية لاستخدام التليفزيون، فسوف يكون للمشاهدين سيطرة أكثر على ما يشاهدونه وعلى كيفية مشاهدته، وسوف يساعدهم التليفزيون على شراء ما يرغبون شراءه من أشياء، وممارسة الألعاب المختلفة، وإرسال البرقيات الإلكترونية للأصدقاء واختيار ما يشاهدونه من أفلام سينمائية، وسوف يكون فى إمكانهم مشاهدة برامج تفاعلية ، حيث يستطيع الفرد التحويل من البرنامج إلى موقع على الانترنت الذى يقدم بدوره معلومات أكثر عما يشاهده، كما سوف تزداد إمكانيات الاعلام التجارى أكثر مما يسهل أيضًا من عمليات الشراء.

إن الاتصالات اللاسلكية سوف تقدم معلومات العالم لمستخدمى الأجهزة الخاصة بها بصرف النظر عن أماكنهم، هذا واستخدام الهواتف الخلوية cell phones (الموبيلات) التى تنتشر فى السنوات الأخيرة القليلة الماضية يمكن أن ترتبط الآن بالإنترنت، وعلى هذا فإلى جانب إجراء مكالمة يمكن للمستخدم أن يتصل بالبريد الإلكترونى أو يبحث فى الإنترنت، وتعد مثل هذه التطورات بداية فقط نشعر بها الآن لاستخدام التكنولوجيات الحديثة فى المجالات التجارية والمهنية والشخصية.

(١) videocasette recorders.

استخدام الحاسب الآلى

بالرغم من أن كثيراً من الأطفال يستطيعون استخدام الحاسبات الآلية والدخول على ما يريدونه من معلومات فيها، فإنهم يقضون وقتًا قصيراً نسبيًا كل يوم فى هذا الاستخدام، ولايزال التليفزيون هو المسيطر على معظم الوقت الذى يقضونه مع وسائل الإعلام بصفة عامة، هذا بالرغم من أنهم قد يفضلون استخدام الحاسب الآلى إذا ما طلب منهم إما اختياره أو اختيار التليفزيون للاستخدام (رايداوت وزملاؤه Rideout et al ١٩٩٩). وقد وجد رايداوت وزملاؤه أن حوالى ٤٠٪ من الأطفال بين سن ٢ و١٨ سنة يستخدمون الحاسب الآلى، وكان هذا يتضمن ربع المجموعة العمرية للأطفال من ٢ إلى ٧ سنوات وحوالى نصف مجموعة الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ٨ سنوات فأكثر. وكان ثلث الأطفال سوف يستخدمون الحاسب الآلى فى الفصل، وكان هناك طفل من كل عشرة أطفال يستخدمون الحاسب الآلى والإنترنت من غرفهم، وأقل من ١٠٪ من الأطفال يقضون أكثر من ساعة فى اليوم يستخدمون فيها الحاسبات الآلية من أجل التسلية واللهو، وكانت نسبة ٣٪ فقط من هؤلاء هم الذين يستمرون لأكثر من ساعة فى المرة الواحدة التى يستخدمون فيها الحاسب الآلى (رايداوت ١٩٩٩).

وتبعًا لرأى رايداوت وزملاؤه (١٩٩٩) كان الأطفال الذين من سن ٨ سنوات فأكثر هم الذين يستخدمون الحاسب الآلى أكثر من ساعة ونصف فى المتوسط فى اليوم الواحد، وكان ربع هذا الوقت ينقضى فى لعب ألعاب الحاسب الآلى، وربعه أيضًا ينقضى فى أداء الواجب المدرسى، وتقريبًا الثلث فى استخدام الإنترنت إما للتخاطب أو إرسال برقيات بالبريد الإلكترونى. ويقضى الأطفال فى الأسبوع حوالى ١٩ ساعة فى مشاهدة التليفزيون و١٠ ساعات فى الاستماع إلى الموسيقى و٥ ساعات فى القراءة من أجل الفكاهة وأكثر من ساعتين فى ممارسة ألعاب الفيديو (رايداوت وزملاؤه ١٩٩٩). وكان معظم الأطفال فى دراسة رايداوت وزملاؤه لا يجعلون هناك تمييزًا كبيرًا بين الحاسبات الآلية والتليفزيون فيما إذا كان استخدامهم لأى منهما هو

التسلية أو الحصول على المعلومات ولأغراض تعليمية. وقد أشار ٥٠٪ منهم إلى أنهم يستخدمون التليفزيون والحاسبات الآلية أساسًا للتسلية، ومن ٢٠٪ إلى ٢٥٪ منهم قالوا بإنهم يستخدمون هذه الأجهزة من أجل تعلم أشياء مسلية، وبين من ١٠٪ إلى ١٥٪ منهم أنهم يستخدمونها من أجل قتل الوقت (رايداوت وزملاؤه ١٩٩٩)، ومع هذا فإن أثر استخدام وسائل إعلامهم هذه يمكن أن يتنوع تبعًا لسبب استخدامهم لها كما تشير إلى هذا نظرية الاستخدامات والإشباع.

وحتى الأطفال الصغار قد ينجرفون إلى دوامة الحاسب الآلي، وحتى من سن ٩ إلى ٢٤ شهراً يمكن أن تعرض عليهم برامج تتضمن أصواتًا جميلة مشابهة لأغاني الأطفال nursery rhymes ألوان وأشكال جذابة وأصوات للحيوانات (بايك Paik ٢٠٠١). ويقول نولين Nolen (٢٠٠٠) إنه في استفتاء تم عام (١٩٩٩) أقر ربع الآباء الذين كان عددهم ١٠٠٠٠ أن أطفالهم قد بدأوا يلتفتون إلى الحاسب الآلي في محاولة منهم لاستخدامه وعمرهم عامان، إلا أن بعض الباحثين يدعون بأن الطفل قد يتعرض وهو في هذه السن الصغيرة إلى تغيرات في مستوى النشاط الكهربائي للدماغ بسبب اقترابه من شاشة الحاسب الآلي أثناء عرض برامجه، ومشاهدته لهذه البرامج مما قد يصيب مخه بأضرار ربما تعوق من وظيفته ومن نموه (نيلون ٢٠٠٠).

وعند اعطاء نصائح ووعود إلى الأبوين بأن برامج الحاسب الآلي يمكن أن تسرع وتقوى من وظائف المخ والذكاء بالنسبة للأطفال يجب تذكيرهم أو توعيتهم بأن هذا لا يتم إلا بوصولهم إلى مستويات معينة من النضج، وهذه المستويات تمكن الأطفال أيضًا من الآداء على الحاسبات الآلية والاستفادة منها، ويشبه هذا إلى حد ما عمليات تدريب الأطفال على الإخراج في دورات المياه، فكما أنه لا يمكن تدريب الطفل مثلاً على الإخراج وعمره شهران فقط لا يمكن كذلك تدريب المخ على عمليات معينة بصرف النظر عن مستوى نضجه، فلابد أن يكون قادراً على التفاعل مع بيئته الاجتماعية والاستكشاف، ويمتلك الخبرات والأحاسيس التي تمكنه من النمو الصحي.

والحسابات الآلية المخصصة كلعب يحبها الأطفال كثيراً، وهناك نسبة ٦٠٪ من الألعاب الجديدة المعروفة باسم فيشر برايس Fisher- Price (٢٠٠٠) تحتوى على حاسبات آلية رقيقة صغيرة الحجم فيها، ويقول بعض الآباء إن أطفالهم يحبونها أكثر من التليفزيون ؛ لأنهم يتحكمون فيها ويستطيعون ممارسة الألعاب عليها وأيضًا تلوينها.

ووجد سبراهمانيام وجرين فيلد وكرات وجروس Subrahmanyam, Green Field, Kraut and Gross (٢٠٠١) أن الحسابات الآلية كانت تستخدم بواسطة المراهقين أكثر من الأطفال الصغار أو الراشدين، وبواسطة الأولاد أكثر من البنات، كما كان الأطفال الذين آباؤهم ذوو مستوى تعليم ودخل عاليين يستخدمونها أكثر من غيرهم من الأطفال. وقد توصل جرين فيلد وزملاؤه (٢٠٠١) إلى أن الاستخدام المعتدل للحاسب الآلى لا يؤثر على مهارات الأطفال وأنشطتهم الاجتماعية تأثيراً سلبياً، وعلى العكس من ذلك ربما يساعد على استمرار اتصالهم بالآخرين والمحافظة على علاقاتهم معهم.

وتبعًا لرأى سالومون Salomon (١٩٩٠) يمكن أن تؤثر خصائص الحاسب الآلى على الوظائف المعرفية للأطفال كالآتى (أ) تنمية التفاعل المتبادل والذى يتضمن نوعيات مختلفة من الممارسات والأداءات فى مواقف مختلفة (ب) توجيه عقلى، وتغذية دينامية مرتدة dynamic feedback كالإحساس بآثار الأداء ونتائجه أولا بأول، وهو ما يطلق عليه سالومون اسم «الشريك المفكر» intellectual partener (جـ) تعدد الأنظمة الرمزية لتقديم ومعالجة المعلومات (د) لا يعتمد الأداء مطلقًا على التذكر، وكأنه يمحو ما فى ذاكرة المستخدمين له من معلومات، حيث يركزون على العمل الموجود أمامهم، وكذلك المشاهدين لا يحتاج الأمر منهم كذلك فى المشاهدة إلى الكثير من التذكر لفهم ما يحدث أمامهم.

وموضح فى الفصل ١٢ و١٣ الاستخدامات المتنوعة للتكنولوجيات الجديدة وأثرها بالتفصيل، وهناك جانبان رئيسيان مهمان من وجهة نظر النمو هما دخول الطفل الأكبر إلى المعلومات التى يمكن أن تزوده بها هذه التكنولوجيا والتفاعل الممكن معها.

الدخـول إلـى المعلومات Access to Information

سهلت أجهزة الفيديو والكابل بدرجة ملحوظة من إمكانية دخول الأطفال على معلومات الراشدين، فبواسطة إدارة مفتاح تشغيل- على الأقل فى حالة غياب السيطرة المباشرة للأبوين- يمكن للأطفال فتح نافذة على كل شىء إبتداءً من الأفلام السينمائية القديمة إلى أفلام السلوك الجنسى الصريح والدعارة.. وتصبح البرامج المعدة للراشدين فى متناول أيديهم. بل ويمكنهم أحيانًا التوصل إلى معلومات غير متاحة للراشدين منذ زمن طويل مضى، وكما قال بوستمان Postman (١٩٨٢) يُرغم التليفزيون الثقافة بكاملها أن تخرج من خلوتها وينشر الأسرار الموجودة فى صندوق الاعترافات، وحتى الأسرار التى تقال للطبيب النفسى تصبح موضوعًا عامًا يشاهده الجميع وتكون أيضًا فى متناول الأطفال.

ويسبب هذه الإمكانيات المتزايدة للدخول إلى المعلومات يصبح الأطفال على دراية بالكثير من الأسرار وهم فى سن أصغر من السن الذى كانت تتاح لهم فيه مثل هذه الأسرار فيما مضى والتى لم يكن ليتوصل إليها مطلقًا كثير من أطفال الأجيال السابقة، على أن دخولهم إلى معلومات الراشدين بالرغم من هذا لا يعنى أنهم يفهمونها فهمًا كاملاً كالراشدين، فقدراتهم على معالجة ما يشاهدونه ويسلكون طبقًا له لازالت تحدها الكثير من عوامل النمو التى نوقشت فى الفصول السابقة، كما أن مقدار ما يفهمونه من معلومات الكبار يتوقف أيضًا على مستوى النمو والجنس (ذكر أم أنثى) ومدى الخبرات التى كانوا قد تعرضوا لها والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى لهم وكذا مدى فهمهم للحقيقة المدركة ودوافعهم للمشاهدة.

والأطفال الذين يشاهدون الموضوعات المعدة للكبار قد يجدون صعوبة كبيرة فى تمييز المعلومات الواقعية من الخيالية، وربما لا يفهمون كذلك بعض الخصائص الشكلية المميزة للإرسال التليفزيونى، ومنها مثلاً قطع التسلسل الزمنى للأحداث لإبراز أحداث قد وقعت فى زمن سابق، أو فهم المشاهد التى تروى أحلام شخص ما أوأحداثًا من واقع حياته، وكثير من هذه المشاهد أو غيرها لا يفهمها الأطفال أو يفهمونها على نحو

مخالف لما يفهمه الكبار منها، وبخاصة تلك التى تحتوى على تصرفات ماكرة أو مفاهيم خلقية مجردة، وعلى هذا فدخول الأطفال إلى المشاهد التى تحتوى على معلومات تخص الراشدين له عواقب نمائية وسلوكية.

التفاعلية Interactivity

ويقدم التليفزيون والحاسبات الآلية وألعاب الفيديو طريقًا تفاعليًا ذو اتجاهين من الخبرة التكنولوجية للأطفال والمراهقين يؤثر على أساليب تعلمهم ويساعدهم على تنمية مشاعر الإتقان والتحكم فى الأداء، ويعتبر المكون التفاعلى للتكنولوجيا الجديدة مهمًا كذلك من وجهة النظر المنصبة على الطفل كمتعلم. كما أخبرتنا البحوث (مثال كرين Crain ١٩٩٢) بوضوح أن تعلم الأطفال يمكن تسهيله بدرجة كبيرة عن طريق تدخلهم النشيط فى العملية التعليمية. يرون ويحاولون ويؤدون المطلوب منهم بالفعل، وهذا هو التعلم العملى المثمر وأكثر أنواع التعلم فاعلية، ويلاحظ أن ألعاب الحاسب الآلى تدفعهم نحو الأداء والتفاعل وليس مجرد المشاهدة كما هو الحال فى التليفزيون.

ويرى فيلدمان Feldman (١٩٩٤) أنه مع تزايد تعقيد الألعاب، وتعدد قوائم الاختيارات المعروضة على الشاشة للتسلية والدخول إلى بنوك البيانات وغير ذلك من تقدم تكنولوجى تتزايد خبرات الفرد فى هذا المجال (ص٢٩). حيث يحل هذا النشاط الإلكترونى مكان خبرته عن الحياة الواقعية بدرجة كبيرة.

الدخول الفارق Differential Access

ويقصد بهذا العنوان الفروق بين الأفراد أو الأطفال فى إمكانية استخدام الوسائل التكنولوجية السابقة كالحاسبات الآلية والفيديو وغير ذلك، فبالرغم من احتمال ازدياد استمرار التوسع فى الاختيار مع تطور التكنولوجيا فإن بعض الكتاب قد انتابهم القلق من اختلاف إمكانية الدخول إلى التكنولوجيا باختلاف مجموعات الناس.

فقد لاحظت سبرافكين وزملاؤها Sprafkin et al (١٩٩٢) مثلاً أن مشكلة الدخول إلى هذه التكنولوچيا هو عدم قدرة الأسر الفقيرة الحصول عليها كي يتيسر لها هذا الدخول. وتبعًا لرأى سبرافكين وزملائها يختلف الأطفال فى قدراتهم من حيث إمكانيات الدخول إلى التكنولوچيا. فالأطفال المعوقون يحتمل أن يكون دخولهم أقل بينما من المتوقع أن يكون دخول الموهوبين أكثر تبعًا لقدراتهم، ويؤدى هذا إلى تفاوت الفرص بين الناس فى استخدامهم لهذه التكنولوچيا.

ومن ناحية أخرى لم يكن مثل هذا التفات موجوداً فى وسائل الإعلام القديمة، بل كانت إمكانيات مشاهدة البرامج التليفزيونية التقليدية متساوية تقريبًا لكل من يملكون الجهاز (ويبستر Webster ١٩٨٩).

وفى دراسة تضمنت تقريبا على ٣٠٠٠٠ تلميذ- من أكثر من ١١٠٠ مدرسة كندية- أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود عدم تساوى فى الدخول إلى الحاسب الآلى بين التلاميذ من الأسر ذات المستوى الاقتصادى- الاجتماعى المرتفع والأخرى ذات المستوى الاقتصادى- الاجتماعى المنخفض (دخول غير متساوى Unequal Access ٢٠٠٢)، وقد تبين أن ثمانية وثمانين فى المائة من الأطفال من سن ١٥ عامًا يستطيع ٩ منهم من كل ١٠ الدخول على الحاسب الآلى بالمنزل، ومع هذا فإن الأطفال من الأسر ذات الدخول المنخفضة كان يقل احتمال وجود حاسب آلى لديهم بالمنزل، هذا بالرغم من أن الراشدين من هذه الأسر يستطيعون الدخول إليه فى أماكن عملهم وكذا من نوادى الأنترنت أو المكتبات. وتفيد هذه الدراسة أن الطلاب الذين لديهم إمكانيات الدخول إلى الحاسب الآلى يستخدمونه بانتظام للحصول على المعلومات من شبكة المعلومات واستخدام البريد الإلكترونى وإرسال الرسائل الفورية وممارسة ألعاب الحاسب الآلى، وقد تبين أن نصف أفراد العينة يستخدمون الحاسبات الآلية كل يوم و٢٠٪ منهم يستخدمونها عدد من المرات القليلة كل أسبوع، وثلاثة عشرة فى المائة لا يستخدمونها على الإطلاق.

ويرى الكثيرون أن الأطفال الذين ليست لديهم إمكانيات الدخول على هذه الوسائل التكنولوجية لن يستطيعوا مجاراة المتطلبات الإكاديمية المتغيرة. وقد لاحظ بورزيكوويسكى وريكرت Borzekowski & Rickert (٢٠٠١) أن المواقع العامة لدخول الإنترنت إليها كالمكتبات والمدارس تعنى أن الأفراد يمكنهم اكتساب معلومات من الإنترنت بصرف النظر عن التعليم أو الدخل.

وقد يؤدى الدخول غير المتساوى أو الاستخدامات المختلفة لهذه التكنولوجيا الجديدة بواسطة مختلف مجموعات السكان إلى إمكانية ظهور آثار اجتماعية خطيرة ووجود أفراد يتميزون بثراء المعلومات وآخرين يتسمون بفقرها (رايت ١٩٨٦). تخيل الميزة الضخمة لطفل يعمل فى واجب مدرسى بالمنزل بحاسب آلى CD- Rom وله مدخل على الإنترنت مقارنة بطفل آخر له الواجب نفسه ولكن ليس لديه حاسب آلى، وأن كل ما هو ميسر أمامه هو المراجع المدرسية فقط، وقليل أيضًا من المراجع فى منزله والمكتبة العامة.

وهناك أيضاً فروق فى إمكانيات الدخول إلى التكنولوجيا الجديدة بين المجموعات الأخرى من الناس ، كالفروق التى قام بدراستها مثلاً ستاتس كان StatsCan (٢٠٠٣) بين الجنسين فى مهارات استخدامهم للحاسب الآلى، ويقرر هذا الباحث أن الفجوة بين الجنسين "Gender Gap" لازالت موجودة فى هذا الشأن. فكانت الإناث أقل كفاءة فى مهارات استخدام الحاسب الآلى من الذكور، هذا وبالرغم من أن معظم المشاركين فى هذه الدراسة ذكورا كانوا أم إناثًا (٩٧٪) أقروا بأنهم قد استخدموا الحاسب الالى فى السنة التى كانت قبل بداية هذه الدراسة عام ٢٠٠٠ بواسطة مركز بحوث البيانات- الذى أنشئ حديثًا فى ذلك الوقت- فإن ٣٨٪ فقط من الذكور هم الذين كانوا ماهرين فى هذا الاستخدام و١٧٪ فقط من الإناث. وكان الذكور يستخدمون الحاسبات الآلية أكثر من الإناث (٥٧٪ من الذكور أقروا بأنهم كانوا يستخدمونها يوميا بالمقارنة بالاناث اللاتى كن ٤٥٪)، كما أقروا بأنهم يستخدمونها بطرائق متعددة أكثر من الإناث (جندر جاب ٢٠٠٣).

كما ظهرت كذلك فروق بين أطفال المناطق الحضرية والريفية في هذه الدراسة، وقال الأطفال من كل منهما (٩٦٪) إنهما قد استخدموا الحاسب الآلي في الاثنى عشر شهرًا التي سبقت الدراسة المسحية. وكان الأطفال من المنازل الريفية يستخدمون الحاسبات الآلية في الأغلب في المدرسة، وكانت هذه الحاسبات أقل في منازلهم من تلك التي كانت موجودة في منازل أطفال الحضر، وكانت نسبة أطفال القرى الذين يستخدمون الحاسبات الآلية في المدرسة (٢٩٪) أو في المكتبة (١٨٪) مقارنة بالأطفال الذين يعيشون في المدن حيث كانت نسبتهم أقل وهي (١٩٪) في المدرسة و(٤٪) في المكتبات.

ومن الواضح أن تأثير التطورات التكنولوچية الحديثة على الأطفال بالإضافة إلى تلك التي سوف تأتي بالتأكيد يعد مجالاً مهمًا للدراسة، فموضوعات الدخول إلى المعلومات واختيارها والتفاعل معها كلها أمور تمس مسائل مهمة في نمو الطفل. فالدخول الأكبر إلى المعلومات يمكن أن يغير من قاعدة معلومات الأطفال وربما حتى من معدل نموهم المعرفي، وتؤثر مثل هذه الزيادة في المعلومات والتفاعل مع الوسائل التكنولوچية على نمو إحساس الأطفال بالإتقان وأساليبهم في التفاعل مع عالمهم الذي يزداد تفتحًا. وتوجد اليوم حاجة ماسة لدراسة آثار كل هذه التغيرات التكنولوچية على عمليات النمو عند الأطفال وعلى تفاعلاتهم الأسرية. وسواء كان استخدام وسائل الإعلام أساسًا بقصد المعلومات أو التسلية- بما فيها الحاسب الآلي والتليفزيون وغيرهما من الوسائل الأخرى للإعلام- فسوف يكون لها تأثير مهم على اتجاهاتهم النامية ومعارفهم وجوانب نموهم النفسي والاجتماعي والانفعالي.

ملخص

إن تأثير النمو السريع فى الوسائل التكنولوجية الحديثة على استخدامات الأطفال لها وخبراتهم عنها يعد مجالاً مهماً للبحث، فازدياد إمكانيات الحصول على التليفونات الخلوية والبيجرز والبريد الإلكترونى والحسابات الآلية قد أثرت على كثير من جوانب حياة الأطفال، بما فى هذا استخدام اللغة والتفاعل الاجتماعى وكذا العلاقات الاجتماعية والأسرية، ويمكن أن تكون للتكنولوجيا آثاراً مهمة على اتجاهات الأطفال وسلوكهم النامى وأيضا على نموهم النفسى والاجتماعى والعقلى والانفعالى.

وبسبب الأثر الهائل للتكنولوجيا على نموالطفل والمراهق فإن التساؤلات عن إمكانيات استخدامهما لها والدخول إلى البيانات الموجودة فيها تصبح أكثر أهمية، فالأطفال الذين لا يستطيعون ذلك يحرمون من مزايا الدخول إلى مجتمع المعلومات، وعلاوة على ذلك فإن تفاعل الأطفال مع الأجهزة التكنولوجية يتيح لهم تعلمًا أكثر نشاطًا أظهرت نظريات النمو وبحوثه فاعليته وأهميته لهم.

وتشير الدراسات البحثية إلى وجود اختلافات بين أطفال الريف والحضر فى إمكانيات الدخول إلى بيانات الحاسبات الآلية إلى جانب وجود فروق أيضًا بين الجنسين فى كفاءة استخدامها، ويمكن أن تؤثر هذه الفروق على الإحساس النامى بالكفاءة والقدرة على الأداء لدى الأطفال. هذا وبالرغم من أن معظم الأطفال لديهم الآن إمكانيات أكثر فى الدخول إلى الحاسبات الآلية فلايزال التليفزيون يشغل الجزء الأكبر من أوقاتهم التى يقضونها مع التكنولوجيا.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الأساليب المختلفة للدخول على أجهزة التكنولوجيات الجديدة التي يمكن أن تؤثر تأثيراً معاكساً على نمو الأطفال والمراهقين.

٢ - ناقش بعض الأسباب الممكنة التي توضح لماذا يظل التليفزيون مستحوذاً على اهتمام الأطفال دون وسائل الإعلام الأخرى، وبين فيما إذا كانت هذه النتيجة[١] تُعد إيجابية أم سلبية.

٣ - ناقش الأثر الإيجابي والسلبي للتكنولوجيات الجديدة على نمو الأطفال وتفاعلهم الاجتماعي.

(١) استحواذ التليفزيون على اهتمام الأطفال دون وسائل الإعلام الجديدة الأخرى هي نتيجة توصلت إليها عدة دراسات. (المترجم)

الفصل الثاني عشر

تكنولوجيات للمعلومات

الإنتــرنت

استخدام الإنترنت

تم التوسع في استخدام الإنترنت بسرعة منذ أواخر الثمانينات وكان هذا التوسع يسير بمعدل كبير كل عام خلال التسعينات (بايك ٢٠٠١)، وقد اتضح في دراسة مسحية- أجريت بواسطة أحد معاهد البحوث الأمريكية عام (١٩٩٨)- أن هناك ٣٢٠ صحيفة من المعلومات وأيضًا من موضوعات التسلية موجودة على شبكة الإنترنت، وقد ازدادت حتى ٨٠٠ مليون في سنة تالية بزيادة قدرها ٢٥٠٪ في عدد صفحات شبكة الإنترنت (لاورنس وجايلز Lawrence & Giles ١٩٩٨، ١٩٩٩ كما هو مذكور في بايك Paick ٢٠٠١)، هذا ويوجد لدى ما يقرب من ٤٥٪ من المنازل الموجود فيها أطفال تتراوح أعمارهم من ١٢ إلى ١٧ عامًا إمكانيات للدخول على الإنترنت (بحوث إعلام الأفق Horison Media Research ١٩٩٩ كما هو وارد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وكان ما يقرب من ١٧ مليون ناشئ يستخدمون الإنترنت في ذلك الوقت (لنهارت ورينى ولويس Lenhart, Rainie & Lewis ٢٠٠١).

ويتنوع الاتصال بالإنترنت تنوعا كبيرًا وهو يتضمن العنوان الإلكتروني للشخص ومجموعات الأخبار وغرف الاتصال من خلال الإنترنت chat rooms وصفحات شبكة

الإنترنت، وتوجد كذلك المجلات الإلكترونية التى يمكن قراءتها وربما تفوق المجلات المطبوعة في انتشارها (ايفريت- جرين Everett- Green ١٩٩٧)، وبتوافر الأنظمة التى يمكنها تجميع نشاط عدد من أجهزة الحاسب الآلى فى شاشة كبيرة- لعدة أجهزة تليفزيونية- يمكن للمستخدمين فى هذه الحالة من ممارسة ألعاب الإنترنت أو مشاهدة التليفزيون (بروك هاوس Brockhouse ١٩٩٦).

ومعظم مستخدمى شبكة الإنترنت فى الولايات المتحدة أغنياء إلى حد ما، حيث يزيد متوسط دخل الأسرة الواحدة منهم السنوى عن ٨٠٠٠٠ دولار (فيفيان Vivian ١٩٩٧). والأطفال الذين يشبون على استعمال الحاسبات الآلية ويستخدمونها بسهولة يألفون كذلك التعامل مع الإنترنت، ويصبح فى متناول أيديهم الكثير من المعلومات، ويتفق كل الآباء تقريبًا والأطفال على أن الإنترنت يساعدهم على التعلم وأيضًا على العمل المدرسى (لينهارت وزملاؤه Lenhart et al ٢٠٠١).

وتعد نظرية الاستخدامات والإشباعات مفيدة هنا للنظر فيما يحرك المستخدمين نحو الأنترنت، وفيما إذا كانوا يستخدمونه من أجل المعلومات أو التسلية، وإيضاح ما إذا كان استخدامهم هذا له هو عمل روتينى أم أنه وسيلى، أى يتم بقصد تحقيق هدف ما (موريس واوجان Morris & Ogan ١٩٩٦)، وهناك بيانات إحصائية منذ عام ١٩٩٧ يذكرها بايك (٢٠٠١) تفيد بأن الأطفال والمراهقين غالبًا ما يكون استخدامهم للإنترنت من أجل مشاهدة الأخبار أو الحصول على معلومات عن الصحة أو المصالح أو التعليم، ويستخدمه سبع وخمسين فى المائة من أجل البريد الإلكترونى، و٣٢٪ يستخدمونه في غرف المحادثة من خلال البريد الإلكترونى، و٢٨٪ يستخدمونه من أجل أخبار الطقس والرياضة، و٣٪ لاتمام التدريب على موضوعات دراسية معينة (بايك ٢٠٠١). وكلا من الجنسين يستخدمون الإنترنت لأسباب نفسها تقريبًا فيما عدا أن الأولاد يستخدمونه أكثر من البنات فيما يتعلق بالأخبار والحصول على معلومات عن الجو والرياضة، والبنات يستخدمنه أكثر من الأولاد فى مجال البريد الإلكترونى (بايك ٢٠٠١)، وقد توصل آخرون أمثال لينهارت وزملاؤه (٢٠٠١) إلى وجود فروق جنسية

ملحوظة فى كيفية استخدام الإنترنت، كما أن الأفراد المحنكين فى استخدامه يختلفون عن المستخدمين الجدد له.

وفى دراسة للينهارت وزملاوه (٢٠٠١) قال نصف المراهقين الذين تمت عليهم الدراسة أن استخدامهم للإنترنت قد حسن من علاقاتهم مع أصدقائهم. فقد تبين أن حوالى ثلث الأفراد قد استخدموه لتكوين أصدقاء جدد. هذا وأفاد ثلثى الأفراد بأن استخدام الأنترنت قد قلل من الوقت الذى كانوا يقضونه مع أسرهم. واستخدم الكثيرون منهم الرسائل الفورية للاتصال بأصدقائهم. وكان لدى أكثر من نصف أفراد الدراسة أكثر من عنوان بريد إلكترونى يحتفظون به، وقد ادعى ربع الأفراد بأنهم شخصيات أخرى خلاف شخصياتهم الحقيقية خلال اتصالهم المباشر بالأخرين (لينهارت وزملاؤه ٢٠٠١)، كما كان الكثيرون يكذبون عند سؤالهم عن أعمارهم. على أن هناك آخرين كانوا صادقين ويوضحون حقيقة أنفسهم فى اتصالهم المباشر ؛ لأن هناك تركيزاً على الذكاء والشخصية أكثر من المظهر الجسمى (لينهارت وزملاؤه ٢٠٠١).

وكان المراهقون يستخدمون شبكة الإنترنت بالفعل ليس فقط كمرجع مدرسى وإنما أيضاً بقصد الحصول على المعلومات عن الموسيقى والزى، ويستخدمه الكثيرون للحصول على معلومات عن أشياء لا يستطيعون الحصول عليها من آخرين أو الحديث عنها معهم، وكان هناك عدد لا بأس به من المراهقين يبحثون عن المعلومات الصحية من خلال الإنترنت، وأفاد معظمهم بأن الحصول على مثل هذه المعلومات من الإنترنت يعد شيئاً قيماً، وقليلون فقط هم الذين كانوا يعتقدون أن هذه المعلومات لا يوثق فيها (بورزيكوويسكى وريكيرت Borzekowski & Rickert ٢٠٠١).

وقد درس فالكنبيرج وسوتيرز Valkenburg and Soeters (٢٠٠١) ١٩٤ طفل هولندى تراوحت أعمارهم بين ٨ و١٣ سنة لاكتشاف دوافعهم من استخدامهم للإنترنت وكذا خبراتهم الإيجابية والسلبية معه، ووجد الباحثون أن أكثر الدوافع أهمية من هذا الاستخدام هو الألفة بالحاسبات الآلية، فهذه الألفة هى التى بعثت فيهم الرغبة فى استخدامها الميول إلى استطلاع ما يمكن أن يجدونه فيها، وكان الدافع إلى الحصول

على المعلومات هو الثاني من حيث الأهمية، والتسلية هي الدافع الثالث، وكان التفاعل الاجتماعي سواء كان مباشراً أو غير مباشر هو الأقل من حيث الأهمية، ووجد فالكنبيرج وسوترز أن الخبرات الإيجابية مع الإنترنت تضمنت ألعاب الحاسب الآلي ومشاهد الفيديو الموسيقية وزيارة مواقع التسلية والحصول علـى معلومات عن الحيوانات، أما الخبرات السلبية فكانت في الأغلب تعرض الحاسب الآلي لفيروس أو للتحطيم بسبب ارتطامه بشيء ما، أو مشاهد العنف أو تلك الخاصة بالدعارة الجنسية.

من الواضح أن الصغار مندمجون كلية في الثورة الالكترونية، فهم يدخلون الى غرف الاتصال من خلال الإنترنت حيث يتبادلون مع غيرهم ممن لا يعرفونهم الأفكار والمشاعر، وهم يستعرضون كذلك المعلومات المدرسية المهمة ويدخلون على مواقع الإنترنت الأخرى المسلية، هذا ويجب حماية الأطفال والمراهقين من الاتصال من خلال الانترنيت بالغرباء. ويجب تحذيرهم من إفشاء أسرارهم الشخصية لهم أو الدخول إلى معلومات غير مناسبة لسنهم (كاليب وسوندهيمر Kalieb & Sondheimer ٢٠٠٢).

وقد وجد فالكنبيرج وسوترز (٢٠٠١) كذلك فروقًا بين الأطفال في استخدام الإنترنت راجعة إلى السن، فالأطفال الأكبر يستخدمونه في الحصول على المعلومات أكثر من الأطفال الأصغر. وربما تتعلق هذه المعلومات بالأعمال المدرسية أو قد تكون خاصة بسلع أو منتجات معينة يرغبون في شرائها، فاستخدامه في الحصول على المعلومات في مقابل التسلية يرتبط بالسن، ولا توجد فروق لدى الأطفال الاصغر في استخدامهم له سواء للتسلية أو المعلومات، ويؤكد هذا البحوث المبكرة الخاصة بنظرية الاشباعات المشيرة إلى أن مستوى النمو يتفاعل مع الدوافع في استخدام التليفزيون ولا يمكن تفسير الدوافع دون أخذ عامل السن في الاعتبار (فالكنبيرج وسوترز ٢٠٠١).

الإعلان بواسطة الإنترنت

يعتبر الإعلان عمل تجاري كبير على شبكة الإنترنت، ولقد كانت هناك زيادة في كمية الإعلانات والتسويق على الإنترنت، بما في ذلك مواقع شبكة الإنترنت الموجهة

للأطفال الصغار (تاربلي Tarpley ٢٠٠١). وقد أشارت مجلة التسويق الأسبوعي (كما هو وارد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢) أن ثلثي المراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين ١٢ و١٨ سنة قد توصلوا إلى مشاهدة المنتجات أو شرائها عن طريق الإنترنت، وأن ما يزيد عن نصف من تراوحت أعمارهم بين ٥ و١٧ سنة قد طلبوا من أبويها شراء المنتجات التي شاهدوها على شبكة الإنترنت، وينجذب الأطفال نحو مواقع الإنترنت التجارية ؛ لأنها ملونة ومسلية وتيسر لهم مشاهدة الأشياء التي يريدونها منها والمعلومات اللازمة عنها (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، ويمكن عن طريق توفير ألعاب ممتعة وغرف محادثة من خلال الإنترنت، ونقل البيانات المختزنة من جذب انتباه الأطفال والمراهقين ، حيث يطمس الخط الفاصل بين المحتوى الخاص بالمعلومات أو التربوي وذلك الخاص بالإعلان (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وفي دراسة مسحية عن استخدام الإنترنت أجريت على ما يقرب من ٦٠٠٠ من الأطفال والمراهقين الكنديين ممن تراوحت أعمارهم بين ٩ و١٧ سنة أفاد ٩٠٪ من آباء هؤلاء الأطفال والمراهقين أنهم يريدون تنظيم الإعلان المباشر الذي يوجه نحو أبنائهم (شبكة بث الوعي الإعلامي، ٢٠٠٢).

أثـر الإنترنـت :

تنشأ عدد من التساؤلات والموضوعات الصعبة عند بذل محاولات لدراسة الاثر الذي يتركه استخدام الإنترنت على الأفراد المستخدمين له، ويرى موريس واوجان Morris & Ogan (١٩٩٦) أن مسألة تصديق المعلومات التي تصدر عن الإنترنت والثقة فيها من المسائل المعقدة إلى حد ما بالنسبة للمستخدمين له، فمن الصعب على الطفل أو الراشد أن يميز بين المعلومات الصادقة وتلك التي هي موضع تساؤل على الإنترنت، ويتوقع هذان الباحثان أنه سوف يكون هناك تأكيداً أكثر على هذا الجانب كي يستطيع المستخدمون الحكم على صدق المعلومات تبعًا لمصادرها.

ويختلف الإنترنت عن المداخل أو البوابات الأخرى التقليدية للمعلومات التى تختبر الحقائق وتراجعها قبل أن تعرضها للتأكد من صحتها، وعلى الإنترنت يمكن لأى شخص أن يحدد موقعه على الشبكة ويعطى أراءه، وقد يكون التحقق من صدق المعلومات أحيانًا صعبًا جدا على الإنترنت ما لم يكن مستحيلاً، هذا ويوجد لدى شبكة الوعى الإعلامى (٢٠٠٣) برنامج لمساعدة المستخدمين على تقييم المعلومات التى يحصلون عليها والتى يكتبونها ، حيث يمكنهم مراجعتها على الإنترنت لتلافى عمليات النقل الحرفى[١].

وقد لا يتيح الإنترنت للأبناء فرصًا للتفاعل الاجتماعى الجديد، وهناك أيضا مخاطر يجب على الآباء الاهتمام بها. فهم يعرفون مزاياه الضخمة من حيث المعلومات، إلا أنهم يدركون أيضًا أنه يستخدم للتسلية، وقد يستهلك ساعات كثيرة من وقت الطفل يقضى معظمها منعزلاً عن باقى أعضاء الأسرة، وهناك احتمال فى أن يؤثر إدمان الطفل له باستخدامه أكثر من اللازم على علاقاته الاجتماعية وعلى نموه النفسى والانفعالى، ويعد هذا أمراً مهمًا لأن الاستخدام الأكثر له يرتبط باتصال أقل مع أعضاء الأسرة ويقل بالتالى حجم التفاعلات الاجتماعية للطفل مما يزيد من تعرضه للوحدة والاكتئاب (كروت وزمالؤه Kraut et al ١٩٩٨)، هذا ويجب على الآباء الإشراف على طبيعة وفترة استخدام أطفالهم للإنترنت وذلك كما هو متبع مع وسائل الإعلام الأخرى.

ويهتم الآباء كذلك بمناقشات أبنائهم مع الجماعات الذين يتعرفون عليهم من خلال الإنترنت والمناظر الإباحية الداعرة التى قد تتاح لهم، وكذا العلاقات التى قد يكونونها مع الغرباء وبخاصة عندما يجتمعون معهم وجهًا لوجه، وقد لاحظ باركس وفلويد Parks & Floyd (١٩٩٦) أن العلاقات الشخصية التى تتم عن طريق الإنترنت كانت

(١) وخاصة فى البحوث، حيث يُسهل الإنترنت من هذه المراجعة، ويساعد على سرعة اكتشاف ما تم نقله حرفيًا دون إعادة صياغة له من الباحث. (المترجم)

عامة (بلغت نسبتها ٦٠٪ من أفراد عينتهما)، ويعد هذا صحيحاً بالنسبة للوحة كلها وليس بالنسبة لمجموعات معينة تعرف بمجموعات الأخبار، وكلما تعمق الشخص فى مجموعات الأخبار هذه أصبح أكثر احتمالاً فى تكوينه لمثل هذه العلاقات، وقد تبين أن هذا أمر متعلق بالخبرة أكثر من كونه مسألة شخصية أو ديموجرافية (باركس وفلويد ١٩٩٦).

وقال باركس وفلويد (١٩٩٦) إن مثل هذه العلاقة غالبًا ما تتحول من مجرد الاتصال بالحاسب الآلى إلى أنواع أخرى من الاتصال ، كالاتصال التليفونى والبريدى والمقابلة وجهًا لوجه، فنادراً ما تظل الاتصالات التى تمت بواسطة الإنترنت كما هى محصورة فى نطاقه، وتعد هذه النتيجة مهمة بالنسبة للأطفال والمراهقين الذين تنقصهم الخبرة، وهناك اهتمام أبوى متزايد فى أن العلاقات التى تنشأ من الإنترنت يمكن أن تصبح خطيرة إذا ما تحولت إلى الحياة الواقعية، ومثال هذا الموافقة على مقابلة شخص ما تم التعرف عليه من خلال الإنترنت. وقد لاحظ الباحثون فى أحد الدراسات (بويد Boyd ٢٠٠٣) أن هناك مجموعات معينة أكثر تعرضاً لهذه الخطورة وهم البنات والمراهقون الأكبر سنًا والأفراد صغار السن الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، وكذلك الأفراد الذين يكثرون من استخدام شبكة الإنترنت وغرف المحادثة من خلاله. وعمومًا يعد الأطفال والمراهقين أكثر من غيرهم تعرضًا لهذه الاتصالات غير المأمونة بالغرباء وبخاصة المندفعين منهم والذين يمكنهم الاتصال بسهولة من غرفهم، وذلك بسبب صغر سنهم ونقص خبراتهم عن الحياة (بويد ٢٠٠٣).

وقد اهتم باحثون آخرون بالطريقة التى يمكن أن تتداخل بها العلاقات خلال الإنترنت مع العلاقات فى مواقف الحياة الطبيعية أو تحل محلها، وقالوا بإن هناك اختلافًا كبيراً بين هذين النوعين من العلاقات، لأن الأفراد الذين يتصلون بالغرباء من خلال الإنترنت لا يستطيعون التأكد حتى من السن أو الخصائص البدنية للشخص الذى يتحدثون معه، حيث يكون هناك خلط بين الواقعية الظاهرية- كما تبدو فى الإنترنت- والواقع الحقيقى لهؤلاء الأشخاص.

وفى مقابلات مع عينة مكونة من ١٥٠١ من الشباب صغار السن تراوحت أعمارهم بين ١٠، ١٧ سنة ممن كانوا يستخدمون الإنترنت بانتظام، اتضح أن ما يقرب من ١ من كل ٥ أو ٢٠٪ منهم قد تعرضوا لمشاهد جنسية خليعة غير مقبولة فى العام السابق للدراسة، وأن هناك ١ من كل ٤ من هؤلاء قد تعرضوا لهذه المشاهد من غير قصد (الاتحاد القومى لحماية الأطفال والأسر، ٢٠٠٣). وقد اتضح تبعًا لنظام الاستخدام والقياس الذى تم إعداده من الهيئة الاستشارية للإنترنت[1] "Net Value" أن ما يزيد عن ربع هؤلاء الذين هم دون سن الـ ١٧ قد زاروا موقع الراشدين على شبكة الإنترنت، وأن ما يزيد عن ٢٠٪ من هؤلاء كانت أعمارهم أقل من ١٤ سنة (التقرير المعد من الهيئة الاستشارية لاستخدام الإنترنت "Net Value" لعام ٢٠٠٠). وقد اتضح فى عام ١٩٩٨ أن ربع الحالات الجديدة غير المهذبة التى تم عرضها على المكتب الفيدرالى للتحقيقات[2] F.B.I. – وكان عددها ٧٠٠ حالة– تضمنت راشدين يعانون من الشذوذ الجنسى، وكانوا يحاولون مقابلة الأطفال من خلال الاتصال بالإنترنت (نورد لاند وبارثولت Nordland & Bartholet ٢٠٠١). وقد أصبحت الأفكار القديمة الآن عن مرسلى الرسائل فى الإنترنت ومستقبليها غير كافية لدراسة الإنترنت، ونحن فى حاجة إلى النظر الى التفاعلية وما يصحبها من آثار أخرى متضمنة (موريس وأوجان Morris & Ogan ١٩٩٦).

وهناك عامل إضافى هو كمية المعلومات التى يمكن أن يحصل عليها الناس عن الآخرين الذين هم معهم على خط الإنترنت، وقد بين جونسون Johson (٢٠٠٣) أن موقع ((جوجل)) "Google" الموجود حاليًا على شبكة الإنترنت يحتوى على ٤ بلايين وثيقة من الوثائق المتضمنة للمعلومات، حيث يستطيع الفرد الباحث عن معلومات معينة من الدخول على موقع «جوجل» "google" ثم بكتابته لاسم الشخص أو الموضوع المطلوب البحث عن معلومات عنه يمكن أن تظهر له بعد ذلك هذه المعلومات المطلوبة بكل تفاصيلها وفق آخر تطوراتها، ويمكن كذلك أن توضح معلومات عن آخرين

(١) Panel- based Internet usage measurment sustem

(٢) Federal Bureau of Investigation

على شبكة الإنترنت أو تطمس هذه المعلومات. فهناك مثلاً تقارير عن بنات يملن إلى تسجيل بيانات عن زميلات سابقات لديهن أو يزلنها أو ينشرن موضوعات أخرى على شبكة الإنترنت (جونسون ٢٠٠٢).

الحاسبات الآلية فى المدارس

يمكن أن تسهل الحاسابات الآلية من التعلم داخل الفصل الدراسى بطريقة لا حد لها، فهى تفاعلية، تدفع بالتلاميذ نحو العمل بسرعتهم المعتادة، وتمكنهم من الدخول إلى كم هائل من المعلومات وتساعدهم على فهم وتصور الكثير من المفاهيم أو الأحداث المعقدة، وتمكنهم كذلك من تحسين مهارات الكتابة والطبع بتسهيلها لعمليات إعادة الكتابة والتنقيح والطباعة.

وقد وصف ليبر وجورتنر Lepper & Gurtner (١٩٨٩) الاستخدامات والأغراض التى يمكن أن تتم بواسطة الحاسبات الآلية: ومنها الوسيط التعليمى للتعلم التجريبى (مثال هذا أن تعلم المهارات لا يتم عادة فى المناهج الدراسية المنتظمة داخل الفصل الدراسى). فالحاسبات الآلية فى مجال التعلم يمكن أن تعتبر بمثابة أداة متعددة الأغراض للعمل الإبداعي والتعبير (مثلاً فى اختبارات الهجاء ومهارات التدريب على الطباعة والكتابة). وزيادة الدافعية نحو التعلم وجعله أكثر إثارة وتسهيلاً للعمل التعاونى الجمعى فى مجال التعلم، ونظراً للتقدم الذى حدث فى مجال معالجة الحاسب الآلى للكلمات من حيث استخراجه لمعانيها ومدلولاتها وتصحيحها فإن كثيراً من الأطفال يستطيعون الآن الاستفادة من هذه الإمكانيات (كاليب وسوند هيمر Kaliebe & Sondheimer ٢٠٠٢).
وقد وجد سبراهمانيام وجرين فيلد وزملاؤهما Subrahmanyam, Greenfield et al (٢٠٠١) علاقة إيجابية بين استخدام الحاسب الآلى والأداء الأكاديمى. ويستخدم التلاميذ الحاسب الآلى من أجل معالجة الكلمات ويستفيدون من شبكة الإنترنت فى الحصول على معلومات لمشروعات الفصل الدراسى، ويرى الآباء بصفة عامة أنه مصدر للمعلومات التعليمية (سبراهمانيام وجرين فيلد وزملاؤهما ٢٠٠١).

ويمكن أن تستخدم التكنولوجيا كذلك لتقوية التعلم فى الفصل الدراسى بتوفير الفرصة لتنميته بأساليب جديدة (نيكرسون Nickerson ١٩٩٥)، تدفع الإنسان نحو التعلم النشيط وتساعده على اكتشاف جوانب متنوعة من العالم من خلال تمكينه من مشاهدتها فى أوقات مختلفة وعلى مستويات متنوعة من التفصيل (نيكرسون ١٩٩٥).

ويمتدح الباحثون المؤيدون لاستخدام الحسابات الآلية فى المدرسة آثارها التعليمية، وقد تلقى فى خريف عام ٢٠٠٢ كل تلميذ من الصف السابع من التعليم الأساسى فى ولاية «مايان» حاسب آلى «محمول» «لاب توب» Laptop مع الأدوات المدرسية والكتب المعتادة (اتكن Atkin ٢٠٠٢)، حيث زودتهم الحكومة بما يقرب من ١٥٠٠٠ حاسب آلى من طراز «أبل أى بوك» "Apple i Book" يتميز كل منها بإمكانية الدخول على الإنترنت بسرعة فائقة، وقال المؤيدون لهذا النظام إنه بعد شهر أو ما يقرب من ذلك سوف يتم إجراء تغيير جذرى فى عملية اعتماد التلميذ على المعلم فى خبراته الدراسية، وقال أنجوس كنج Angus King حاكم ولاية «مايان» فى هذا الشأن أن مبادرة الحاسب الآلى المحمول كانت غير متوقعة من أى شخص ومدهشة للجميع، وقد أظهر هذا التطوير مكونات العملية التعليمية الصحيحة ودقائقها، كما تحول آلاف المعلمون الذين كانوا خصوماً لها إلى مؤيدين، كما تدخل الأبوان فى العملية التعليمية، وأصبح الطلاب مشاركين إيجابيين فيها (اتكن Atkin ٢٠٠٢)، واعتمدوا على الحاسبات الآلية فى ذلك اعتماداً كبيراً ووصل الحال بالبعض إلى أن وضعوا إعلاناً صغيراً فى إحدى المدارس يفيد الآتى: «التلاميذ يعتمدون على الحاسب الآلى فى تذكرتهم بميعاد تناول الغذاء» (أتكن ٢٠٠٢).

وعندما تم القيام بمشروع مشابه فى مدرسة بروور المتوسطة Brewer Middle School بمدينة بروور نيوبرنسفيك Brewer New Brunswick بكندا، وهى مدرسة تضم تلاميذ من مستويات اقتصادية مختلفة، تسلم جميع التلاميذ من الصفوف ٦، ٧، ٨ من مرحلة التعليم الأساسى حاسبات آلية محمولة لاب توب Laptop (أتكن ٢٠٠٢)، وقد اتضح أن الحاسبات الآلية قد حسنت من أداء التلاميذ، كما تحمس المعلمون لقدراتهم

على تصحيح وطبع ما يكتبه التلاميذ بواسطة هذه الحسابات، وكذا الإشراف على أنشطتهم التعليمية من خلال شاشتهم الخاصة، وتجميد أداء الحاسبات الآلية عندما يتطلب الأمر توجيه انتباه التلاميذ إلى داخل الفصل الدراسي. وللإنترنت مزايا ضخمة حيث يمكن المعلم من توجيه التلاميذ إلى مختلف مواقع شبكة الإنترنت المرتبطة بموضوع الدراسة أو المناقشة (أتكن ٢٠٠٢).

إلا أن بعض من هم أقل حماسًا لدور الحاسبات الآلية في العملية التعليمية قد انتابهم القلق معتقدين بأنها قد تُعرض التلاميذ للملل والتصرفات الآلية المتشابهة كخبرات يكتسبونها من هذا النشاط الجديد الصارم داخل الفصل الدراسي، حيث سوف يقل تفاعل التلميذ الاجتماعي مع أقرانه، وقالوا أيضًا بإن الحاسبات الآلية سوف تحد من إشراف المعلمين على التلاميذ وتوجيههم لهم، كما سوف تؤدى إلى التأثير غير المناسب فى تكوين المنهج وصياغته، وربما تؤدى أيضًا إلى تحول غير كفء للتعلم إلى مجالات أخرى إلى حيث تكون المهارات الأساسية المكتسبة غير كافية للتعامل مع المشكلات المعقدة فى المستقبل (سانتروك ويوسين Santrock & Yussen ١٩٩٢). ومع هذا فهناك تقرير أكثر حداثة (ستاجنر Stagner ١٩٩٨) يشير إلى أن الأطفال المقيمين فى منازل بها حاسبات آلية يقضون وقتًا أطول مع العمل المدرسى ووقتًا أقل فى مشاهدة الفيديو عن الأطفال الذين لا تتوافر فى منازلهم هذه الحاسبات، بالرغم من أن الدخول إلى الحاسب الآلى لا يبدو أنه يؤثر على كمية الوقت الذى يقضونه فى ممارسة ألعاب الفيديو أو قراءة الكتب.

ولكن بدأ بعض المدرسين يشكون من غرف المحادثات الإلكترونية التى تعمل فى الفصل الدراسى، وهم قلقون بشأن الاستخدام التعليمى للحاسب الآلى، حيث يرون أنه بالرغم من أنه يمكن أن يكون أداة تعليمية قوية فإنه يمكن كذلك أن يصرف انتباه بعض التلاميذ عن التحصيل الدراسى بل وربما يدفعهم أحيانًا إلى الغش، وقد بدأت الكثير من المدارس الآن تضع إجراءات صارمة على الرسائل الفورية التى تتم عبر الإنترنت، وهى توصف بأنها «اللعبة الشائعة بين المراهقين» (الفونسو Alphonso ٢٠٠٣)، وهناك من يحددون استخدام البرنامج للتلاميذ ويضعون قيودًا عليه،

ولا يسمحون به إلا عندما تتضح لهم حاجة التلاميذ إليه، هذا ويوجد نوع من البرامج يسمح للمعلمين بالإشراف على الشاشات التي يستخدمها التلاميذ وذلك من أجل تحقيق السيطرة والإشراف عليهم (الفونسو ٢٠٠٣).

مبـــــادرات جـــديـــدة

إن برنامج البعد الخامس The Fifth Dimension – أحد البرامج المسلية– عبارة عن نظام ذو فاعلية لدى الأطفال، وهو يتضمن ألعابًا وأنشطة إلكترونية وغير إلكترونية، ويكون هذا البرنامج في الطفل مهارات معرفية واجتماعية عن طريق تقديمه لأعمال يجب أن يتقنها الطفل، وهي عبارة عن مجموعة مختلفة من الألعاب والأنشطة تتضمن نشاطًا تعليميًا وتفاعلاً اجتماعيًا مع الزملاء، واستخدامًا لألعاب الحاسب الآلي وبرنامجه التعليمي (سبراهمانيام وكروت وجرين فيلد وجروس Subrahmanyam, Krout, Green Field & Gross ٢٠٠١). ويحتوي هذا البرنامج على مواد دراسية أكاديمية كما يوجد به كذلك ألعابًا ومحادثات. وقد تضمنت النتائج الإيجابية من البرنامج تقدمًا في الإلمام بالحاسب الآلي واكتساب مهارات أكاديمية وأيضًا في اختبارات التحصيل الدراسي (سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١).

وقد صمم أحد البرامج لسد الفجوة بين الجنسين من حيث الاهتمام بالحاسب الآلي وكفاءة العمل به، حيث لوحظ أن هناك انخفاضًا في مستوى البنات عن الأولاد في هذين الجانبين، وقد احتوى هذا البرنامج على سمنارات أو مناقشات علمية تم تخصيصها للبنات في جامعة ووترلو Woterloo في مدينة أونتاريو Ontario بكندا (ويندر Weinder ٢٠٠٣)، كما تم تدعيم هذا البرناج بمنحة مالية قدرها مليون دولار من شركة بترولية هي «إمبريال أويل» Imperial Oil . وكانت المشتركات في هذه المناقشات العلمية بنات من الصف ٩ و١٠ من مرحلة التعليم الأساسي حضرن فترة دراسية من البرنامج استمرت أسبوعًا تضمنت الإلمام بمكونات الحاسب الآلي ونظام

تشغيله، وقد تعلمت البنات المشاركات عن الحاسبات الآلية بسرعة واكتسبن مهاراتها، كما ظهرت أمامهن فرص للعمل بسبب هذه المهارات لم تكن معروفة لديهن من قبل، وأصبح هذا النمط من التشجيع مهمًا بعد أن كانت قد انخفضت نسبة خريجات جامعة ووترلو فى علوم الحاسب الآلى فجأة من ٣٣٪ من مجموع الخريجات فى منتصف الثمانينيات– إلى ١٥٪ من هذا المجموع فى عام ٢٠٠٢ (ويدنر Weidner ٢٠٠٢).

ملخص

يستخدم الأطفال الحاسبات الآلية أساسًا للحصول على المعلومات أو للتسلية، ومع هذا فهناك تداخل كبير بين هذين النوعين من الاستخدام، فالأطفال مثلاً أو المراهقين يمكن أن يبحثوا عن المعلومات فى الإنترنت كنوع من التسلية، وربما يستخدمون التسلية الإعلامية من أجل الحصول على المعلومات عن العالم، وكثيراً ما يستخدم الإنترنت من أجل الحصول على المعلومات وبخاصة للأغراض التعليمية مثل البحوث والمشروعات المدرسية. وهناك فروق بين الجنسين وفى السن والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى فى استخدام الاطفال للإنترنت ودوافعهم نحو هذا الاستخدام. وهناك خبرات إيجابية وسلبية للأطفال مع الإنترنت، وأيضًا قلق من الآباء نحو المحادثة المباشرة من أطفالهم للآخرين من خلاله، حيث يخشى الآباء من تكوين علاقات بين أطفالهم والغرباء وتعرضهم للأخطار التى قد تنجم عن ذلك كالفحش والاغتصاب.

وتسهل الحاسبات الآلية من عمليات التعلم فى المدارس بطريقة لا حد لها وتزود التلاميذ بخبرات فريدة فى هذا الصدد، إلا أن بعض النقاد قلقون مع هذا من احتمال وجود تأثير غير ملائم لها على التلميذ بالإضافة إلى تقليلها من الوقت الذى سوف يقضيه فى الأنشطة الدراسية التقليدية ومتابعتها، ومع هذا فإن استخدام الحاسبات الآلية بطريقة معقولة يجعلها وسيلة تكميلية قوية لبيئة التعلم المدرسى.

أسئلة المناقشة

١ – تكلم عن السن والفروق بين الجنسين الموضحة لاستخدام وأداء أنشطة الإنترنت عند الأطفال .

٢ – ناقش الآثار الإيجابية والسلبية الخاصة بتوافر الحسابات الآلية واستخدامها على نطاق واسع فى المدارس، كيف يمكن أن تختلف هذه الآثار مع آثار استخدامها فى المنزل .

٣ – ما هو الأثر المميز الذى يمكن أن يكون للإعلان بواسطة الإنترنت على الأطفال والمراهقين؟ وما هى الخصائص التى تجعل هذا النوع من الإعلان جذابًا لهم؟

الفصل الثالث عشر

تكنولوچيات للتسلية

بالرغم من أن التكنولوجيات التي نوقشت في هذال الفصل تركزت على وسائل الإعلام التي يستخدمها الأطفال والمراهقون أساسًا للتسلية فإنهم يستخرجون منها أيضًا كميات ملحوظة من المعلومات التي تؤثر على اتجاهاتهم النامية وأفكارهم، وسوف نلقي في هذا الفصل نظرة على ما يمكن أن تحتوى عليه أيضًا هذه الوسائل الإعلامية من موضوعات أو برامج متنوعة وآثارها على الأطفال والمراهقين المستخدمين لها.

مسجلات الفيديو كاسيت VCRs ، ودسكات الفيديو الرقمية DVDs ، والكابل Cable

إن الزيادة السريعة في أعداد مسجلات الفيديو كاسيت Video casette record-ers VCRs – وكذا دسكات الفيديو الرقمية digital video discs DVDs وأيضًا الكابل – قد أدت إلى ازدياد ملحوظ في الاختيارات وفي مدى المحتوى المتيسر أمام الأطفال والمراهقين، وتعني التكنولوجيا الجديدة مزيدًا من الدخول إلى قنوات أكثر وأنواع أكثر من البرامج على الكابل يمكن اعتبار بعضها ذا أثر إيجابي (كالبرامج التعليمية مثلا) وبعضها ذا أثر سلبي (كالعنف الصارخ). والأطفال الذين لديهم إمكانيات الدخول على شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية والكابل قد يشاهدون موضوعات قد لا تظهر في برامج التليفزيون المعتادة، كالعنف والموضوعات الجنسية الصارخة.

ومع وجود الكثير من القنوات وتنوع البرامج يكون لدى المستخدمين اختيارات لم تكن متيسرة من قبل، ومع هذا يحذر البعض بأن تعدد الاختيار نفسه لا يضمن النوعية، وكما يقول فيلد مان Feldman (١٩٩٤) «إن الاختيار قد يخدعنا أحيانًا بالرغم من الافتراض القائل بأنه ضمان جيد لحسن النوعية».

ولاحظ فيلد مان (١٩٩٤) أن هناك بعض قنوات يكون فيها تكرار للمشاهد وإعلانات تجارية كثيرة مما قد يؤثر على نوعية البرامج التي يعرضها التليفزيون في هذه القنوات، كما لاحظ مورجان وشاهنان Morgan and Shanahan (١٩٩١) كذلك أن المجتمع ينظر إلى التنوع الإعلامي في ضوء عدد القنوات أكثر من مضمونها، وأن التغيرات التكنولوجية قد تؤدي إلى تغيرات سطحية في كيفية الاستخدام لوسائل الإعلام إلا أنه ليس من المحتمل أن يؤدي هذا إلى الإقلال من قيمة الدور المركزي للتليفزيون. وكل هذا يفيد بأن الرسائل التقليدية يمكن أن تنتقل بوسائل غير تقليدية كي تؤدي إلى نتائج تقليدية مقررة (مورجان وشاهنان ١٩٩١).

وتتيح قناة كابل جديدة تعمل مدة ٢٤ ساعة في اليوم طريقًا جديدًا للمراهقين يتعلموه عن وسائل الإعلام واستخدامها، ويعتبر نادي التليفزيون varsity TV (VTV) الذي سوف تضمه هذه القناة - بمثابة شبكة لمحطات تليفزيونية مكونة من عدد من ممثلي مدارس عليا أمريكية يعملون مع بعض طلابها كمؤسسين ومخرجين (نادي التليفزيون، ٢٠٠٣)، وهذه الشبكة تركز على حياة المراهقين وتتضمن عرض أنشطة رياضية وموسيقية وأخبار وتمثيليات خاصة بهم، ويعتبر جوشولتز Hoe Shults هو المطور لهذا النادي استجابة لشكوى المراهقين بأن تمثيلهم قليل في وسائل الإعلام، وبانه «ليس هناك من يتحدث إليهم في التليفزيون»، وعلاوة على البرامج المخصصة لخدمتهم فإنهم يتعلمون أيضًا كيف يمكن أن يتعرضوا أحيانًا للخداع أو التضليل، وكيف يصبح التليفزيون بالنسبة لهم وسيلة فعالة للتثقيف. وسوف تكون قناة الكابل هذه المخصصة للمراهقين في متناول ١٢ مليون أسرة بنهاية عام ٢٠٠٤ (نادي التليفزيون، ٢٠٠٣).

وقد اقترح البعض أن مسجلات الفيديو كاسيت ووجود قنوات خاصة للإرسال التليفزيوني قد ساهم في واقع الأمر في الإقلال من الوقت الذي يقضيه الأطفال والمراهقون في مشاهدة التليفزيون (بوشيزن Beauchesne ١٩٩٤). فهذا الانخفاض في الوقت إنما يرجع إلى الازدياد في الوقت الذي يقضونه مع الوسائل الأخرى للإعلام خلال التليفزيون، حيث أفاد تقرير بأن تناقص الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة التليفزيون – صباح أيام السبت بمقدار ٦٪ وبعد الظهر باقي أيام الأسبوع – يمكن أن يُعزى إلى أنهم كانوا يشاهدون الفيديو أو يمارسون ألعاب الحاسب الآلي بدلاً من ذلك.

وقارن لندلوف وماير Lindlof and Meyer (١٩٩٨) بين مسجلات الفيديو كاسيت VCRs والموجات الكهربائية القصيرة microwaves من حيث إن كليهما مفيد وقيم بالرغم من أنهما يستخدمان في نطاق ضيق أكثر مما هو متوقع، فمسجلات الفيديو كاسيت مثلاً تستخدم أساساً لمشاهدة الشرائط الخاصة بها وسماعها وليس لتغيير الوقت، وهي تشبه في هذا الميكرويف الذي يستخدم ببساطة من أجل تسخين الطعام أكثر من اعداد وجبات كاملة للأسرة كلها، وقد وجد مورجان وشاهنان (١٩٩١) أن استخدام شرائط تسجيل الفيديو يزيد فقط من فاعلية بعض المشاهد التليفزيونية وليست كلها، فبالرغم من ازدياد التنوع في البرامج في هذه الحالة فإنه لن يكون هناك اهتمام بها بالضرورة من كل المشاهدين، فالمشاهدون للتليفزيون بكثرة يركزون على برامجهم المفضلة ولا يستفيدون في واقع الأمر من هذا التنوع (دوبرو Dobrow ١٩٩٠).

وقد تم بسرعة استبدال شرائط تسجيل الفيديو بأخرى رقمية تمكن المستخدمين من حسن التحكم في مشاهدة ما يروق لهم منها دون خطر ما، وأيضاً مراجعة ما قد تحتويه من إعلانات (تاربلاي Tarplay ٢٠٠١)، وعلاوة على ذلك فإن مسجلات الفيديو الشخصية لها إمكانيات كبيرة في أن تسجل بطريقة آلية أي برامج يرغب الشخص في تسجيلها (تاربلاي ٢٠٠١)، وتعني الثورة الرقمية أن المشاهدين يمكنهم أن يكونوا أكثر قدرة على انتقاء برامج يرغبون فيها من بين عدد كبير من البرامج، كما يمكنهم طبع ما يرغبون طبعه منها بسهولة، وتفريغ كميات كبيرة من المعلومات من الإنترنت

إلى الدسكات المدمجة وتخزينها ونقلها بسهولة، وتعتبر السرعة التى انتشرت بها دسكات الفيديو الرقمية فى السوق دليل على حسن أدائها فى التسلية ونقل المعلومات والاحتفاظ بها.

وفى كندا كانت نسبة الأسر التى بحوزتها دسكات فيديو رقمية ١٪ فقط من مجموع الأسر هناك ثم ارتفعت هذه النسبة خلال ٥ سنوات فقط إلى ٤٨٪ من مجموع الأسر، هذا بينما استغرقت أجهزة الدسك المدمج ومسجلات الفيديو كاسيت حوالى ١٢ عامًا كى تنفذ إلى السوق الدرجة نفسها (دامسل Damsell ٢٠٠٣)، وكان الأفراد ما بين ١٢ و٢٤ سنة يقضون أكثر من ٣٠٪ من الوقت يلعبون بدسكات الفيديو الرقمية. وفى عام ٢٠٠٢ أنفق المستهلكون فى الولايات المتحدة ما يقرب من ١٢.١ مليون دولار فى شراء هذه الدسكات (دامسل ٢٠٠٣). وكانت هناك سوق مزدهرة منها ومن شرائط الفيديو موجهة نحو الأطفال الرضع من سن شهر واحد وحتى ثمانية عشر شهرًا (رايد اوت وزملاؤه Rideout et al ٢٠٠٣).

ويسمح استخدام شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية بإمكانيات سيطرة الأبوين على ما يشاهده منها الأطفال الأصغر، إلا أن هذه السيطرة عادة ما تكون أقل مع الأطفال الأكبر سنًا، فمع الأطفال الأصغر يستطيع الأبوان أن يقررا ما هى البرامج التى يمكن أن يشاهدها أطفالهم، كما تساعدهم شرائط تسجيل الفيديو أيضًا على تحديد متى ولأى فترة زمنية يتسطيع الطفل أن يشاهد التليفزيون.

ويبدو أن استخدامات شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية فى الأسرة يتوقف على عوامل أخرى مركبة خاصة بقيم الآباء وقدراتهم المادية والسمات الشخصية للأطفال وأنواع الأنشطة المنزلية، ولشرائط تسجيل الفيديو بعض الأثر على أوقات المشاهدة وتكرارها، إلا أن أثرها إلى حد ما متواضع أو بسيط (لندلوف وشاتزر Lindlof & Shatzer ١٩٩٠).

مشاهد الفيديو الموسيقية

يستمع المراهقون والأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة إلى الموسيقى المنبعثة من الدسكات المدمجة والراديو والفيديو من ٣ إلى ٤ ساعات في اليوم (روبيرتس وكريستنسون Roberts & Christenson ٢٠٠١)، وهم يعتبرون أن الموسيقيين أبطال أكثر من المصارعين ويتأثرون بهم أكثر من تأثرهم بأى شيء آخر («آثار الموسيقى الشعبية»، ١٩٩٩، كما هي واردة في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام ٢٠٠٢).

وتبلغ القناة الإعلامية «أم تى فى» MTV عامها العشرين في عام ٢٠٠١، وهى قناة ذات أثر ملحوظ على كيفية تقديم برامج التليفزيون والإعلان، كما قد أثرت على كل وسائل الإعلام تقريبًا وتصل هذه القناة إلى ما يقرب من ٣٥٠ أسرة في العالم (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢) ويشاهدها حوالى ثلاثة أرباع النشء من كل من الجنسين من سن من ١٢ إلى ١٩ (رتش Rich ١٩٩٨، كما هو موضح في تقرير المؤسسة القومية للإعلام الأسرة عام ٢٠٠٢)، وهى أيضًا القناة التي يشاهدها الكثير من طلاب الجامعات من بين قنوات الكابل الأخرى، كما أصبحت أيضًا مفضلة لدى الكثير من الأطفال من سن ٩ إلى ١١ سنة بالرغم من أنها تقدمهم إلى عناصر غير مرغوب فيها من «عالم الكبار» بما في ذلك من مشاهد تتضمن مثلاً سوء معاملة النساء abuse of women وسيادة المرأة sexism والعنصرية racism والتعصب الأعمى bigotry (هاتيمر وشويرز Hattemer & Showers ١٩٩٥) كذلك العنف وأيضًا الجنس غير المشروع.

مضمون واستخدام مشاهد الفيديو الموسيقية :

تظهر نماذج الأدوار الجذابة والعدوانية في ٨٠٪ من المشاهد، وتتضمن ٢٥٪ منها استخدام التبغ والكحول (دورانت ورتش وزملاؤهما Du Rant, Rich et al ١٩٩٧ ودورانت وزملاؤه ١٩٩٧ ورتش وزملاؤه ١٩٩٨)، وهناك مشاهد تتضمن تعرضًا ملحوظًا للعنف وحمل الأسلحة على أنغام موسيقى الفيديو (دورانت ورتش وزملاؤهما ١٩٩٧) وتتضمن قناة «أم تى فى» MTV مثلاً على نسبة عنف أعلى مما هو موجود في قنوات التليفزيون الأخرى (دونرستين وزملاؤه Donnerstein et al ١٩٩٤).

وفى عام ١٩٩٨ أقر رتش وزملاؤه أن ثلاثة أرباع مشاهد الفيديو الموسيقية التى قاما بتحليلها كشفت عن أفراد قد انخرطوا فى عنف ظاهر بمعدل قدره ستة تصرفات عنف خلال كل شريط للفيديو يتضمن عنفًا، وهناك أثر تفاعلى خاص بالجنس والعرق فى هذا الشأن مع وجود اختلاف بين الجنسين فى كيفية تمثيل السود والبيض أو ظهورهم فى المواقف الخاصة بالعنف، وبالرغم من أن حوالى ثلاثة أرباع كل من الإناث البيض والذكور السود كانوا يصورون على أنهم ضحايا فى بعض الأفلام إلا أن الذكور كانوا فى معظم الأفلام من المعتدين وأكثرهم من السود، وكانت نسبة تمثيلهم أعلى من البيض فى فئة الأفراد المعتدين بالمقارنة بتعدادهم الفعلى كسكان للولايات المتحدة.

وهنالك عدم اتفاق فيما كتب عن كمية العنف فى مشاهد الفيديو الموسيقية بالمقارنة بالتليفزيون فى وقت الارسال الرئيسى له، فقد قال كومستوك وسكارر (١٩٩٩) مثلاً إن مشاهد الفيديو الموسيقية تتجاوز نسبة تصرفات العنف فيها ما يشاهد فى التليفزيون من أعمال عنف وذلك باستثناء قناة «أم تى فى» وهى قناة متخصصة للعنف.

ومن ناحية أخرى بين سميث وبويسون Smith and Boyson (٢٠٠٢) وجود نسبة أقل من العنف فى مشاهد الفيديو الموسيقية بمقدار (١٥٪) عما هو موجود فى الكثير من البرامج التليفزيونية الأخرى وبعض الأفلام السينمائية أو برامج الأطفال. ويقول هذان الباحثان إنه ليست كل القنوات أو أنواع مشاهد الفيديو الموسيقية لها تأثير واحد على المشاهدين حتى ولو كانت تعرض مشاهد عنف، فهناك بعض القنوات مثل تليفزيون التسلية السوداء Black Entertainment Television (BET) تقدم العنف بأسلوب يساعد على احتمال تقليده بواسطة المشاهدين عن طريق تكرار عرض مشاهده مثلاً وعدم توقيع العقاب على المعتدين الذين عادة ما يكونون من السود. ويزداد هذا الاحتمال للتوحد[١] مع الشخصيات العدوانية من الأمريكيين ذوى الأصول الإفريقية، كما اتضح أيضًا أن العنف الذى يظهر من تليفزيون التسلية السوداء كثيرًا ما لا يستخدم

(١) التوحد هو التقليد اللاشعورى (المترجم).

فيه اطلاق الرصاص كما يقل أيضًا فيه الاصابات والقتل. ومن جهة أخرى نجد أن العنف الذى تقدمه الـ «أم تى فى» غالبًا ما يظهر من شخصيات جذابة سلوكها العنيف مكثف ودموى، ويترتب عنه عادة إثابة أو عقاب، ونادراً ما يستخدم فيه الحركات البدنية كالرفس والملاكمة والتى يستطيع الأطفال أن يقلدوها بسهولة (سميث وبويسون Smith & Boyson ٢٠٠٢).

ويتنوع العنف فى شكله ومن حيث تأثيره المحتمل على المشاهدين، فكان التوبيخ بصوت عالٍ مثلاً عادة ما يصحب العنف الذى يحدث على الشاشة بواسطة الراشدين السود، والذى كان يساعد بدوره على احتمال تقليد الأمريكيين من أصول إفريقية له. ومن جهة أخرى كان اهتزاز الجسم يغلب على شخصيات البيض التى تظهر فى أعمال عنف، وكان هذا يساعد أيضًا على ازدياد تقليدهم من المشاهدين البيض، وكان التكرار والكآبة يتخللان أيضًا بعض مشاهد العنف (سميث وبويسون ٢٠٠٢). وهكذا تقدم القنوات المختلفة عدداً من أشكال العنف إلى مجموعات مختلفة عن المشاهدين.

وتبعًا لرأى كريستنسون وروبيرتز Christenson & Roberts (١٩٩٨) يستخدم الأطفال والمراهقون مشاهد الفيديو الموسيقية لعدة أسباب منها تحسين الحالة الانفعالية (للهروب من المشكلات أو شغل وقت الفراغ أو التخلص من التوتر أو آثار العمل الشاق)، أو لتغيير الحالة المزاجية (كريستنسون وروبيرتز ١٩٩٨) وكانت أيضًا هناك فروق بين الجنسين فى كيفية استخدامهم لهذه المشاهد، فالأولاد مثلاً يستخدمونها لتجديد النشاط والبنات لتغيير حالتهن المزاجية (كريستنسون وروبيرتز ١٩٩٨).

أثر مشاهد الفيديو الموسيقية

وتفيد بعض البحوث أنه حتى الاستخدام المعتدل لمشاهد الفيديو الموسيقية قد يؤدى إلى التعرض لرؤية أشخاص يشربون الخمر ويدخنون إلى جانب مشاهد الجنس والعنف واستخدام الأسلحة (تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وتساعد قصص العنف وما قد يصحبها من شعر غنائى على إضعاف ما هو موجود

لدى المراهقين من حساسية ضد العنف وبخاصة مع ظهور ممثلين مشهورين كأبطال لأعمال العنف. وأخيراً قد يؤدى هذا إلى ميول بعض النشء إلى الاعتقاد بأن ما يشاهدونه هو أمر طبيعى ومقبول (تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وقد كشفت دراسة طولية (روبنسون وشن وكيلن Robinson Chen & Killen ١٩٩٨) عن وجود ارتباط إيجابى بين مشاهد الفيديو الموسيقية ومشاهدة التليفزيون واستهلاك الكحول بواسطة المراهقين. ومن المحتمل أن تكون مشاهد الفيديو المصحوبة بموسيقى الروك مؤثرة مثل بعض برامج التليفزيون المشابهة لها وبخاصة لدى المراهقين (لى فرانكواس Le Francois ١٩٩٢).

وقد كشفت دراسة قامت بها الجمعية الأمريكية لعلم النفس تضمنت ٥٠٠ من طلاب الكليات الجامعية أن الأغانى المنصبة حول العنف – حتى الهزلى منها وما يصحبها من موسيقى – يزيد من الانفعالات والأفكار العدوانية، ويؤدى بطريقة غير مباشرة إلى تكوين بيئة اجتماعية أكثر عدوانية («موسيقى العنف» "Violent Music" ، ٢٠٠٣). فكان الطلاب بعد سماعهم لهذه الموسيقى أكثر ميولاً لعمل تفسيرات عدوانية عن الكلمات الغامضة، كما كانوا يقرأون الكلمات العدوانية بسرعة أكثر من الكلمات غير العدوانية، هذا بالرغم من أن الباحثين قالوا أن هذه الآثار يمكن أن تكون قصيرة الأمد.

وفى دراسة لجونسون وجاكسون وجاتو Johnson, Jackson & Gatto (١٩٩٥) أجريت على عينة من الذكور الأمريكيين من أصول إفريقية تم تقسيمهم إلى مجموعات تعرض بعضها لمشاهد فيديو موسيقية بها عنف وتعرض الآخر لمشاهد لم يكن بها عنف، وقد اتضح أن الأفراد الذين تعرضوا لمشاهد العنف كانوا أكثر استعداداً للموافقة على استخدامه ضد الآخرين وأيضا ضد النساء، ويقول جونسون وزملاؤه إن تكرار التعرض لمشاهد العنف يزيد من احتمال أن تصبح فكرة العنف عاملاً مهماً فى عملية معالجة المعلومات وفهمها واختزانها بالذاكرة. كما أن ارتباط العنف بنتائج إيجابية – أى تحقيقه لفوائد مرغوب فيها لدى الشخص – يؤدى إلى ازدياد تمسكه به.

ما هى الآثار التى يمكن أن ترتبط بسماع قدراً كبيرًا من الموسيقى الصاخبة سريعة الإيقاع metal music والتى انتشرت حديثًا؟ أظهرت الدراسات أن تفضيل هذه الموسيقى يرتبط لدى بعض الافراد أحيانًا بالإكثار من تناول العقاقير المخدرة وممارسة الجنس غير المشروع والصراع مع الأبوين ووجود مشكلات بالمدرسة أو مشكلات أخرى يعاني منها المراهق (روبيرتس وكريستنسون ٢٠٠١)، وبالإضافة إلى ذلك لاحظ هذان الباحثان أن الأغاني التى يغلب عليها العنف أو الحزن يمكن أن تزيد من الإقدام على العنف أو الانتحار لدى المراهقين الذين لديهم استعدادات مهيئة للانتحار أو يعانون من مشاعر الغربة أو الاكتئاب أو مدمنى المخدرات والخمور أو من لديهم مشكلات أسرية شديدة، إلا أن معظم المعجبين بهذه الموسيقى سريعة الإيقاع والمعروفة باسم ميتال ليسوا عرضة لتناول العقاقير المخدرة أو الاكتئاب أو الفشل فى المدرسة، وبعبارة أخرى تكمن المشكلة فيما هو موجود أساسًا عند المراهقين من اضطرابات نفسية أو فيما يمكن أن نطلق عليه «العرض المرضى النفسى لاضطراب النشء»، حيث إن هذه الموسيقى فى حد ذاتها لا تسبب اضطرابًا نفسيًا لدى المراهقين أى أنه ليس هناك ما يعرف بـ «العرض المرضى لموسيقى الميتال الشديدة» (روبيرتس وكريستنون ٢٠٠١).

وقارن ارنت Arnett (١٩٩١) بين المراهقين الذين يحبون سماع موسيقى الميتال وأولئك الذين لا يحبونها على عدد من المقاييس وبخاصة على مقياس السلوك الاندفاعى، حيث اتضح أن كلا من الجنسين الذين يفضلون سماع هذه الموسيقى يختلفون عن أقرانهم في عدد من الخصائص الشخصية، فكانوا مثلا أعلى منهم على درجات مقياس البحث عن الحساسية sensation seeking ومقياس الثقة بالنفس، إلا أنهم كانوا أكثر من زملائهم تعرضًا للسلوك الطائش وأقل رضاءً فى علاقاتهم الأسرية إذا ما تعرضوا لضغوط نفسية اجتماعية، كما توصل أرنت إلى أن بعض المراهقين يحبون هذه الموسيقى كنوع من التعويض مما يلاقونه من هذه الضغوط، ويقول هذا الباحث إنه هناك حاجة إلى دراسة عمليات التطبيع الاجتماعى للمراهقين فى الحياة المعاصرة.

وفي دراسة عن الآثار المعرفية لمشاهد الفيديو الموسيقية والشعر الغنائى الموسيقى وجد جرين فيلد ويروزون وكوياماتسو Green Field, Bruzzone and Koyamatsu (١٩٨٧) أنه بالرغم من أن فهم الشعر الغنائى يزداد مع السن فإنه كان غير مفهوم بصفة عامة وبخاصة من الأطفال الأصغر الذين تنقصهم الخبرة والمعرفة حيث كانوا فى مرحلة المستوى العيانى[١] من النمو المعرفى، كما أنهم كانوا أقل استمتاعًا بموسيقى الفيديو من الأغانى، فهى أكثر إثارة لمشاعرهم من هذه الموسيقى (جرين فيلد وزملاؤه Green Field et al ١٩٨٧).

الحاسب الآلى وألعاب الفيديو

بالرغم من أن الألعاب الأولى للفيديو كانت قد ظهرت فى السبعينيات فإن الدراسات التى تمت حول أثرها على الصحة والتحصيل المدرسى والشخصية والمتغيرات الأخرى بدأت فى الثمانينيات (فنك وبكمان Funk & Buckman ١٩٩٦)، ومع نمو التكنولوجيا الخاصة بتطوير استخدام الحاسب الآلى وظهور الإسطوانة المضغوطة Compact disc CD فى بداية التسعينيات ظهرت فى السوق الألعاب الخاصة بهذه الأسطوانة CD- ROM games، وكذا برامج أخرى للحاسب الآلى (بايك Paik ٢٠٠١)،كما ظهرت الألعاب العنيفة أيضًا فى التسعينيات مع ألعاب أخرى مثل ألعاب «كومبات المميت» Mortal Kombat الذى غرضه الأساسى هو الإيذاء وإظهار القوة البدنية أو قتل الخصوم (أندرسون وبوشمان Anderson & Bushman ٢٠٠١).

وتتضمن ألعاب الفيديو ألعابًا ذات طبيعة تنافسية وألعاب الحرب والكوماندوز، والألعاب ذات الأنظمة الخاصة بالتحكم مثل ألعاب نينتندو[٢] Nintendo وسيجا Sega ، وألعاب قف بمفردك stand alone games ، أو اللعب التفاعلية interactive toys،

(١) لا يستطيع صغار الأطفال فهم الشعر وما يتضمنه من معانى صورية مجردة، وهم أكثر فهمًا للأشياء المحسوسة العيانية الماثلة أمامهم (المترجم).

(٢) يوجد مصنع يابانى بهذا الاسم لبرامج ولوحات التحكم فى الألعاب (المترجم).

وتتضمن ألعاب الحاسب الآلي إما الألعاب المفرغة من البيانات الموجودة به أو تلك التى تجرى عليه (سبرهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)

وقد عرضت مبيعات ألعاب الفيديو ليصل ثمنها إلى ٨ بلايين دولار إسترليني فى عام ٢٠٠١، بما يزيد عن ٢٨٠ مليون وحدة بيعت في عام ٢٠٠٠ فقط، واتضح أن ٦٠٪ من الأمريكيين يمارسون ألعاب الفيديو بانتظام، هذا ووصلت المبيعات السنوية لألعاب الفيديو إلى ٢٠ بليون دولار أمريكى على نطاق العالم (كما هو وارد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وتعتبر الألعاب الإلكترونية مهمة على وجه الخصوص فى حياة الأطفال (سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)، وكانت نسبة سبعون فى المائة من الألعاب المميزة بحرف M (مصنفة للحاضرين الناضجين وتتصف بالعنف والموضوعات الجنسية) قصد بها الأطفال الذين هم دون الـ ١٧، وكان الأطفال بين سن ١٣ و ١٦ عامًا يستطيعون شرائها ٨٥٪ من الوقت (اللجنة التجارية الفيدرالية Federal Trade Commission ، ٢٠٠٠ كما هو وارد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وتبين أن الأفراد في الأسر التى يقل دخلها عن ٣٥٠٠٠ دولار في العام يقضون وقتًا أطول يمارسون فيه هذه الألعاب ويزيد بمقدار ٥٠٪ عن أولئك الذين يزيد دخلهم السنوى عن ٧٤٠٠٠ دولار («ألعاب الفيديو» "Video Games"، ٢٠٠٣).

وطبقًا لوجهة نظر فنك وبكمان Funk & Buckman (١٩٩٦) تستخدم البحوث عن الألعاب الإلكترونية استراتيجيات مشابهة لتلك التى تقيم آثار التليفزيون على الأطفال، مثل آثار عملية النمذجة modeling (أى الاقتداء بنماذج الشخصيات التى تظهر فى التليفزيون). وتتيح ألعاب الفيديو والحاسب الآلى الفرصة للأطفال للتعلم بالملاحظة، إلا أنهما يضيفان بعداً تفاعليًا يزيد من آثار اللعب، وقد تركزت كثير من الاهتمامات عن استخدام الأطفال والمراهقين لألعاب الفيديو العنيفة حول إمكانية تقليدهم لسلوك العنف الذى يشاهدونه فى ألعاب الفيديو فى حياتهم الواقعية ويصبحون أكثر ميولاً للعدوان أو العنف، ولكن مع هذا يتوقف تقليدهم أو عدم تقليدهم لما يشاهدونه على الكثير من العوامل الأخرى، منها أسباب ممارستهم لألعاب الفيديو وما هى الحاجات

التي سوف يشبعها اللعب ومدى ملائمة ما يشاهدونه مع أفكارهم واعتقاداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وقد اهتمت البحوث الحديثة بالآثار الممكنة لألعاب الفيديو من منظور نظرية الاستخدامات والإشباعات وكذا النظرية الارتباطية المعرفية.

ففي سلسلة من الدراسات الحديثة التي اهتمت بآثار ألعاب الفيديو من منظور الاستخدامات والإشباعات ركز شيري وزملاؤه Sherry et al (٢٠٠١)، (٢٠٠٢) مثلاً على ثلاثة مكونات لخبرات ألعاب الفيديو هي: كمية الوقت المستغرق في اللعب، كيفية اختيار الألعاب كي يمارسها الطفل ودوافع وأسباب اللعب، وقد تمت دراسة الجنس والسن ومجموعة اللعب والفروق النمائية في هذه المكونات الثلاثة، حيث توصل الباحثون إلى الكثير من النتائج والتساؤلات المثيرة في هذا الصدد.

وفي إحدى هذه الدراسات لشري وزملائه (٢٠٠١) تم إجراء مسح شامل على ٥٠٠ من صغار الشباب لتقدير الوقت الذي يستغرقونه في اللعب وحصر أنماط الألعاب التي يفضلونها وكذا الاستخدامات والإشباعات التي سوف يحققونها من هذه الألعاب، وأشار شيري وزملاؤه (٢٠٠١) إلى أن هذه المجموعة العمرية التي أجريت عليها الدراسة تمثل الجيل الأول الذي نشأ على ألعاب الحاسب الآلي، حيث وجد هؤلاء الباحثون أن الاستخدامات والإشباعات كانت منبئات قوية لتوقع تفضيل اللاعبين لهذه الألعاب وما شابهها، وقال الأفراد الذين قضوا معظم الوقت في أداء ألعاب الفيديو أنهم كانوا يلعبونها بقصد التسلية أو الترويح عن النفس والتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم اللاعبين الأخرين المنهمكين معهم في هذه الألعاب، كما تبين من الدراسة أن اللاعبين المنفردين لم يختاروا ألعاب الفيديو هذه لتجنب الاحتكاك بالآخرين، حيث اتضح أيضًا أن التسلية كانت ترجع إلى التفاعل الاجتماعي مع اللاعبين الآخرين. وبالرغم من أن هذه الدراسة تضمنت صغار الشباب فإن دراسة أخرى تمت بمعرفة شيري ودى سوزا وزملاؤهما Sgerry & de Sousa et al (٢٠٠٣) وجدت أن الدوافع الاجتماعية مهمة في توجيه النشء نحو هذه الألعاب.

وارتبطت نظرية الاستخدامات والإشباعات بتفضيل الطفل أو المراهق لمجموعات معينة من ألعاب الفيديو، فاللعب من أجل التفوق على اللعبة to beat the game مثلاً قد ارتبط بألعاب تقليدية مثل حل المعضلات والتوافه. ويمكن أن يقوم الفرد بلعبها بمفرده، بينما تفضل ألعاب الفعل الحاسم high action games بواسطة أولئك الذين يحبون الإثارة، وتفضل ألعاب التخيل ولعب الأدوار بواسطة أولئك الذين يحبون الاندماج في الخيال (شيرى وزملاؤه ٢٠٠١).

واقترح شيرى وزملاؤه (٢٠٠١) أن ألعاب الفيديو هى أكثر إيجابية وتحقيقًا لهدف ما من مجرد مشاهدة التليفزيون وتشبع للاعبين حاجات ودوافع يبحثون عن إشباعها.

الفروق بين الجنسين :

أفادت تقارير الباحثين بوجود فروق بين الجنسين فى استخدام الفيديو للتسلية بما فى هذا مشاهده الموسيقية وألعاب الفيديو ومسجلات الفيديو كاسيت (كيوبى ولارسون Kubey & Larson ١٩٩٠)، وكذا الطريقة التى يتم فيها تمثيل الذكور والإناث، فقد اتضح فى دراسة هذين الباحثين أن استخدام الأولاد لهذه الوسائل الإعلامية قد ارتبط عندهم بمستوى إثارة وكذا آثار إيجابية أعلى مما يحدث فى حالة القراءة أو مشاهدة التليفزيون أو الاستماع إلى الموسيقى الشعبية، كما أظهرت البنات مستوى إثارة وانفعال أقل من الأولاد وبخاصة مع مشاهد الفيديو الموسيقية وألعابه. وقد استخدم كيوبى ولارسون وسائل لجمع المعلومات لم تنحصر فقط فى تقدير الوقت المستغرق فى ممارسة ألعاب الفيديو بل أيضًا فى جمع معلومات تتعلق بخبرات المشاهدين الذاتية فى مختلف الأنشطة للتمكن من اختبار الفروض الخاصة بنظرية الاستخدامات والإشباعات وتقدير فيما إذا كانوا سلبيين أم إيجابيين.

ووجد أيضًا فنك وبكمان Funk & Buckman (١٩٩٦) فروقًا ملحوظة بين الجنسين فى عادات ألعاب الفيديو وإدراكات الذات، فكان الأولاد مثلاً يقضون وقتًا أطول من

البنات في اللعب، كما كان الأولاد أيضًا أكثير تفضيلاً من البنات لألعاب العنف. وكانت البنات اللاتى يقضين وقتًا أطول في هذه الألعاب أقل من سائر البنات تقديرًا لذواتهن. وقد اقترح فنك ويكمان أن نقص الانتباه إلى الفروق بين الجنسين في هذه الألعاب أدى إلى عدم الكشف عنها في الدراسات السابقة. ولم يجد الباحثان أى دليل يفيد بأن ممارسة ألعاب الفيديو يؤدى إلى مشكلات في التوافق ولا أيضًا أى أدلة تفيد بوجود علاقة بين تفضيل ألعاب العنف ومفهوم الذات.

وفي دراسة تابعة لمنظمة «الأطفال الآن» Children Now (٢٠٠١) اتضح فيها أنه بالرغم من أن ألعاب الفيديو توصف أحيانًا بأنها «مصممة بواسطة أولاد كي يلعبها أولاد "designed by boys for boys" إلا أن هناك ٤٥٪ من لاعبى بعض ألعاب الحاسب الآلي والفيديو هم من البنات. فالبنات يحببن اللعب إلا أنهن يعجبن بأشياء معينة فقط في اللعب مثل الجوانب الابتكارية والعنف الأقل والبيئة المستندة على الواقع. وبناءً على هذا البحث طورت منظمة الأطفال الآن (٢٠٠١) مقياسًا من ١٣ نقطة للبنات لمعرفة كم من الألعاب تحبها البنات ، حيث تبين أنها قليلة مما دفع بعضهن الاعتقاد بأن الألعاب الخاصة بالحاسب الآلي والفيديو غير مناسبة لهن، وإذا كانت هذه الألعاب تفيدهن في تحسين قدراتهن المكانية الضعيفة[1] نسبيًا كما يرى سبراهمانيام وجرين فيلد Subrhmanyam & Green Field (١٩٩٤) فبالإقدام عليها يمكنهن تحسين هذه القدرات، إلا أن ميولهن نحو هذه الألعاب قد يكون قليلا بصفة عامة ؛ لأنهن لا ينجذبن نحو كل الألعاب بل نحو عدد قليل فقط من تلك التى تكون متيسرة لديهن.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الألعاب التى يفضلونها يرى شيرى وهولمستروم وزملاؤهما Sherry and Holmstrom et al (٢٠٠٣) أن الذكور يلعبون أكثر من الإناث بمقدار الضعف داخل مجموعاتهم العمرية وعبرها. وكانت الإناث تفضلن الألعاب الأكثر هدوءًا مع التأكيد على الجوانب العقلية في الألعاب، فهن يملن مثلاً إلى

(١) يتكون الذكاء العام عند الإنسان من عدد من القدرات العقلية أو العوامل: كالقدرة العددية والقدرة على الاستقراء والقدرة اللغوية والقدرة على التذكر والعامل المكاني،...إلخ. وتتعدد النظريات الموضحة لهذه القدرات أو العوامل (المترجم).

ألعاب اللوحة الكلاسيكية المعروفة بالمونوبولى Monopoly وألعاب المعضلات، ويفضل الذكور الألعاب التى تتطلب ردود أفعال سريعة وصوراً خاطفة وعنفاً أكثر، كالألعاب الخاصة بالمحاربين وتصرفاتهم ومغامراتهم والألعاب الرياضية، كما يفضلون الألعاب الخيالية وأيضاً الألعاب التى تتطلب تخطيطاً وتدبيراً أو استراتيجية لهزيمة الخصم. وعادة ما تتطلب هذه الأنماط من الألعاب وقتاً أطول فى اللعب.

وقد كشفت البيانات الحديثة (رايداوت وزملاؤه Rideout et al ٢٠٠٣) أن الفروق بين الجنسين فى ألعاب الفيديو والحاسب الآلى تبدأ فى الظهور مبكراً فى سن من ٤ إلى ٦ سنوات عندما يستغرق بعض الأولاد وقتاً أطول فى اللعب قد يبلغ أحياناً - كما وجد رايداوت وزملاؤه - ثلاثة أو خمسة أمثال الوقت الذى تستغرقه البنات وذلك فى اليوم الواحد.

وقد لاحظ شيرى وهولستروم وزملاؤهما (٢٠٠٣) أنه بالرغم من أنه توجد كثيراً من الألعاب تتضمن استراتيجية وأدوار خيالية وتصرف ومغامرة تخلو من مشاهد العنف فإنها لا تستهوى البنات. وعلى العكس مما هو شائع، قد يستمتع الأولاد بألعاب لا تتضمن مشاهد عنف كألعاب الرياضة والسباق، ولكن لا يبدو أنهم يستمتعون بألعاب أخرى ليست بها مشاهد عنف كالألعاب الورقية، وعلى هذا فربما يكون شكل الألعاب وليس مضمونها هو مبعث الجاذبية (شيرى وهولستروم وزملاؤهما ٢٠٠٣).

وكان الدافع الأساسى نحو جميع الألعاب من كل المجموعات العمرية - فيما عدا الأولاد فى الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسى - هو التحدى والرغبة فى التفوق على الآخرين، ويقول شيرى وهولستروم وزملاؤهما إنهم يتوقعون أن تصبح القدرة المعرفية منبئ لما يمكن أن يفضله الأولاد أو البنات من الألعاب، وقد ترتبط الفروق فى التفضيلات بنوع الألعاب التى يمكن أن يتقنها الأولاد والبنات بسهولة، فكان الأولاد أداءهم أفضل فى المهارات الحركية الموجهة نحو أهداف مثل التحكم فى توجيه القذائف (مثل تسجيل الأهداف فى ألعاب كرة القدم والهوكى)، ومن ناحية أخرى تبين أن الإناث أداؤهن أفضل من الذكور فى الطلاقة اللفظية والتذكر والمقارنة بين الأشياء، وهى مهارات ساعدتهن على التفوق على الذكور فى بعض الألعاب.

رتعد هذه الفروق بين الجنسين في الألعاب مهمة في رأى شيرى وهولستروم وزملاؤهما (٢٠٠٢) لأنها ترتبط بإمكانيات الحصول على فرص العمل والتي هي أكبر بالنسبة للأولاد ، حيث يقضون فترة أطول في ممارسة هذه الألعاب ومع الحاسبات الآلية، ويقترح الباحثون بأن تطوير هذه الألعاب سوف يعطي البنات مشاعر الإتقان الموجودة نفسها لدى الأولاد، بحيث ينتج عن هذا التطوير ألعاباً تصبح جوهرية للبنات وتجتذبهن نحوها، ومثال هذا الألعاب التي ترتبط بمهارات اللغة والتذكر، حيث يمكن أن تدفعهن مثل هذه الألعاب إلى البقاء فترة أطول مع الفيديو أو الحاسب الآلي مما يزيد من مهارتهن في التكنولوجيا، ويرى شيرى وهولستروم وزملاؤهما أن الألعاب التافهة لا تؤدى إلا إلى استخدام تافه للتكنولوجيا، وربما تفضل البنات ألعاب التفاعل والمغامرة ويستمتعن بمشاعر التفوق إذا ما ارتبطت هذه الألعاب بقدراتهن المعرفية.

الفروق في النمو :

يختلف الأطفال الذين هم في مراحل نمو مختلفة في دوافعهم نحو الإقدام على ألعاب الفيديو وفي أنواع الألعاب التي يفضلونها وأيضاً في مقدار الوقت الذي يستغرقونه في هذه الألعاب (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما Sherry de Souza et al ٢٠٠٢)، وقد وجد شيرى ودى سوزا وزملاؤهما أن منبئات الاستخدامات والإشباعات للمستخدمين بكثرة لألعاب الفيديو تختلف من حيث المجموعات العمرية الثلاث المستخدمة، فكانت المجموعة الأولى من طلاب الصف الخامس والثانية من طلاب الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي أما المجموعة الثالثة فكانت من طلاب مرحلة التعليم الجامعي. وتمثل هذه المجموعات الثلاث مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة وصغار الشباب الراشدين من حيث مراحل النمو المعرفي والاجتماعي، وكان هناك ازدياد تدريجي في كمية الوقت المستغرق في ممارسة الألعاب بين الطلاب بعد الصف الخامس وحتى الصف الثامن، ثم حدث تناقص في الوقت بعد ذلك مع التقدم في السن، وكان صغار الراشدين يمارسون الألعاب تقريباً في نصف الوقت الذي يقضيه طلاب الصف الثامن في أداء هذه الألعاب، حيث يكون صغار الراشدين أكثر انشغالاً بالتحدث مع أقرانهم أو

مشاهدة التليفزيون عن ممارسة هذه الألعاب، ويقترح شيرى ودى سوزا وزملاؤهما (٢٠٠٣) أن سبب قلة الوقت الذى يقضيه طلاب الصف الخامس فى ممارسة هذه الألعاب هو أن مهاراتهم المعرفية أقل نمواً من طلاب الصف الثامن حيث يجدونها معقدة وصعبة كي يلعبونها.

ويفضل أطفال الصف الخامس الألعاب التى تتطلب حركات عضوية وألعاب التحمل، وينطبق هذا التفضيل على دافعين أساسيين لهما من ممارستهم لألعاب الفيديو هما: التحدى أو المنازلة والخيال والتى توفرهما لهما الألعاب التى يفضلونها، هذا وألعاب الفيديو التقليدية لا تشبع الميول نحو الخيال عند هؤلاء الأطفال. وهم أقل رغبة فى الألعاب القائمة على التخطيط أو الاستراتيجية ؛ لأنها تحتاج إلى مهارات معرفية لا تروق لأطفال الصف الخامس (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

وكانت الألعاب الأكثر شيوعًا لدى أطفال الصف الثامن هى ألعاب التصرف والمغامرة والسرعة التى تسمح لهم بتحقيق أشياء لا يستطيعون تحقيقها فى حياتهم الواقعية. وكانت أيضًا ألعاب التخطيط أو الاستراتيجية شائعة بينهم، وهذا يؤيد الاقتراح الذى يفيد بأن مستوى الأطفال من النمو المعرفى يعد عاملاً مهمًا فى اختياراتهم لوسائل الإعلام وما تتضمنه من أنشطة. وكان طلاب الجامعة يفضلون الألعاب التقليدية مثل ألعاب التخيل، وربما يرجع هذا الاختيار أيضًا إلى أن ممارسة مثل هذه الألعاب يستغرق وقتًا قصيراً، وهم يعرفون قواعدها وهى متيسرة لديهم على الحاسبات الالية (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

واكتشف شيرى ودى سوزا وزملاؤهما (٢٠٠٣) فروقًا فى الدافعية نحو اللعب بين المجموعات الثلاث، فأطفال الصف الخامس مثلاً يلعبون من أجل التحدى وإشباع الدافع نحو الخيال، إلا أنهم عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة يكون لعبهم من أجل المنافسة والتفاعل الاجتماعى، ويقترح هؤلاء الباحثون أن هذا اللعب قد لا يحرمهم من التفاعل الاجتماعى مع أقرانهم، وهناك أيضًا من طلاب الجامعة من تكون دوافعه نحو اللعب – كما كانت فى مرحلة سابقة من النمو – هو التحدى وإشباع الخيال باعتبار أنها دوافع شخصية متأصلة فيهم.

ومع هذا فقد كانت دافعية المستخدمين بكثرة لألعاب الفيديو مختلفة، فكان كل من المراهقين وطلاب الجامعة المستخدمين بكثرة لهذه الألعاب يمارسونها من أجل مجرد الترويح عن النفس فقط مما يشير إلى أنه ربما يكون قد حدث تغير في الدافعية نحو هذه الممارسة. فبدلاً من أن يكون اللعب مقصوداً وله دوافع متعددة أصبح روتينياً، ويرى شيرى ودى سوزا وزملاؤهما أن مثل هؤلاء المراهقين ربما ينشغلون أكثر من اللازم بألعاب الفيديو كوسيلة للهروب من المسئولية وبخاصة وهم لم يعودوا أطفالاً بل يقتربون من مرحلة الرشد، وقد يكون هذا الانشغال أفضل من مرحلة انسحاب المراهق إلى عالم الخيال مما يترتب عنه مشكلات أكبر في التطبيع الاجتماعي (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

والواقعية أو اعتبار الطفل لما يراه في الفيديو من مشاهد هو أمر واقعي- لا تفسر الانهماك الشديد للأطفال في ألعاب الفيديو في أي مرحلة عمرية، ولا تعتبر في حد ذاتها سببًا لاقدام الطفل على هذه الألعاب، ويعد هذا القول - تبعًا لرأى شيرى ودى سوزا وزملاؤهما (٢٠٠٣) - مهممًا كرد على الجدل العلمي الذى كان قد أثير حول العنف الناتج عن ألعاب الفيديو، فالنشء يقبلون أساسًا على الألعاب بقصد التحدى والرغبة في التفوق على الخصم، ولا يشكل الاقتداء بمشاهد العنف التي يرونها خلال هذه المشاهد محوراً أساسياً لهم، فاحتمال التعلم بالقدوة من هذه المشاهد ضعيف ولا يتم كما هو الحال في التليفزيون، إلا أن هذا لا يعني أنه ليست لهذه الألعاب آثاراً بالمرة على السلوك العدواني فحب النزال والتخطيط لايقاع الهزيمة بالخصم قد يكون له بعض آثار على تنشيط هذا السلوك إلا أنه لا يماثل تعلم السلوك العدواني من خلال مشاهدة المراهق له في التليفزيون، ويرى بعض الباحثين أن هذا الأمر في حاجة إلى المزيد من الدراسات لايضاحه. والآثار على أي حال ليست ناتجة عن اعتقاد اللاعبين بواقعية المشاهد التي يرونها في الألعاب - أو أنها تعكس العالم الواقعي - وبالتالي فهم لا يتعلمون ما يشاهدونه منها من سلوك (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

آثـار الألعـاب :

الآثار الإيجابية : يفيد تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام (٢٠٠٢) بأن ألعاب الفيديو لها آثار إيجابية وسليبة، وتتضمن الآثار الإيجابية تقديم معلومات وتكنولوجيا الحاسب الآلى إلى الأطفال، وتتيح لهم تدريب مثمر لهم فى المنطق واسلوب حل المشكلات والتآزر الحركى بعد توجيه تعليمات لهم فى هذا الصدد، كما أنها تُهيئ فرصًا للراشدين والأطفال كى يلعبوا ويتساووا مع بعضهم البعض. وتؤكد الآن أيضًا عدة دراسات التحسن فى مهارات الأطفال المكانية وتلك الخاصة بالانتباه كنتيجة لممارسة ألعاب الحاسب الآلى (سبراهمانيام وكروت وجرين فيلد وجروس subrahmanyam, Krout, Greem Field& Gross ٢٠٠٠ وسبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)، ويرى الباحثون أنه بالإضافة إلى تحسين المهارات البصرية المكانية spatial visualizaton skills عند الأطفال فإن هذه الألعاب تساعد أيضًا على تحسين الانتباه البصرى عندهم أيضًا وكذلك المهارات اليدوية وتيسر لهم التعامل مع الآلات الإلكترونية، وبالرغم من وجود فروق بين الجنسين فى بعض القدرات العقلية فإنه ألعاب الفيديو يمكن أن تغير من بعض هذه الفروق، فقد وجد سبراهمانيام وجرين فيلد (١٩٩٤) مثلاً أن القدرات المكانية عند الأولاد فى الصف الخامس من مرحلة التعليم العام أفضل من تلك الموجودة لدى البنات فى الصف نفسه وبعد التدريب على ألعاب التصرف action games فى الفيديو وألعاب الكلمة على الحاسب الآلى اتضح أن ألعاب التصرف أكثر فاعلية من ألعاب الكلمة على تحسين المهارات المكانية، كما تم هذا بعد أداء المفحوصين على الاختيار البعدى[1] Posttest ، أى أن البنات يمكن أن يصبحن فى مستوى الأولاد فى القدرة المكانية نتيجة لهذا التدريب، وقد لوحظ أن هذه الألعاب أكثر فاعلية مع الأطفال ذوى القدرات المكانية الضعيفة حيث يحسن التدريب من هذه القدرات لديهم.

(١) لمعرفة أثر التدريب على مهارة معينة يتم إجراء اختبار للمفحوصين يعرف بالاختبار القبلى pretest قبل التدريب، وبعد الانتهاء من التدريب يجرى اختباراً بعدياً، ويمثل الفارق بين درجات الاختبارين مدى فاعلية التدريب (المترجم).

وقد وجدت دراسة تمت بمعرفة باحثين فى جامعة روشيستر University of Rochester أن الأفراد الذين مارسوا بانتظام ألعاب التصرف – مثل ألعاب إنقاذ الأسرى من الأشرار أو ألعاب الضربة المضادة Counter - Strike – قد اظهروا مهارات بصرية إدراكية أفضل من غيرهم («بعض ألعاب الفيديو» "Some Video Games" ، ٢٠٠٣)، وكان فى استطاعتهم اقتفاء أثر الأهداف التى تظهر لهم معًا فى وقت واحد والمعالجة السريعة للمعلومات البصرية المتغيرة.

ومثل هذه الألعاب المألوفة يمكن أن تؤدى إذًا إلى ازدياد مهارات معالجة المعلومات بما فى ذلك المهارات البصرية المكانية واستراتيجيات الانتباه لعدد من الأشياء والأحداث على الشاشة، حيث قد غيرت هذه الألعاب من الاهتمام بالمهارات اللفظية إلى التركيز على المهارات البصرية (سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)، على أن مثل هذا التغيير ليس فى صالح البنات حيث أنهن أكثر اعتماداً على المهارات اللغوية.

الآثار السلبية : بالرغم من وجود بعض الفوائد لألعاب الفيديو مثل تحسين الانتباه البصرى والمهارات المكانية ومهارات استخدام الحاسب الآلى والأداء الأكاديمى مع ممارسة الألعاب التعليمية إلا أن هناك رأيًا عامًا يقترح بوجود ارتباط بين ممارسة هذه الألعاب. وتعرض الفرد لنتائج غير صحية تتضمن الوحدة وانعزاله عن الآخرين والسمنة وازدياد العدوانية والاحتفاظ بصور نمطية للجنس الآخر (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠١). وتتضمن الآثار السلبية أيضًا – علاوة على انعزال الفرد عن المجتمع – الاعتماد الزائد على ألعاب الفيديو وبخاصة تلك المتضمنة لمشاهد العنف مما قد يدفع الفرد نحو السلوك العدوانى وليس مجرد الاكتفاء بمشاهدته فى التليفزيون، وعندما ينعزل الفرد عن الآخرين تحل ممارسة ألعاب الفيديو عنده محل الأنشطة الأخرى كالقراءة أو اللعب مع الأصدقاء (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢)، وعلى هذا فمن الآثار السلبية الأخرى للألعاب هو العنف حيث يصبح الحرص على تحقيقه فى الألعاب شيئًا ضروريًا كى يفوز الفرد فيها، هذا إلى جانب تنمية النظرة النمطية للجنس الأخر أو تحيز الفرد لجنسه، وهناك أيضًا من هذه الآثار صعوبة تمييز الفرد بين الواقع والخيال (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢)، هذا وتُظهر ألعاب الفيديو الشائعة العنف كأسلوب ممكن فى حل المشكلات.

ويشعر الكثيرون بأنه نظراً للخاصية التفاعلية لألعاب الفيديو فيمكن أن يكون لهذه الألعاب تأثيراً على اعتقادات الأطفال واتجاهاتهم وسلوكهم أقوى من آثار الوسائل الأخرى للإعلام عليهم (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠١). ويمكن أن تزيد خصائص معينة في بعض ألعاب الفيديو الأحدث من تأثير الآثار السلبية على اللاعبين بسبب الازدياد في مستوى صعوبتها وأيضًا في مظاهر العنف فيها ومحاولتها تجسيم الأماكن والأشخاص بحيث يبدون وكأنهم حقيقيون (مؤسسة كايزر للأسرة، ٢٠٠٢). وهناك أيضًا اهتمام حول الاتجاه الذي بدأ ينمو عن المتاجرة بالعنف على شكل أشخاص تظهر في ألعاب الفيديو وهي تمارس عنفًا صارخًا وكذا في الإعلان عن هذه الألعاب. (أولدبيرج Old-berg ١٩٩٨ كما هو وارد في دراسة سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١).

الألعاب والعدوان :

هناك نتائج متسقة تشير إلى وجود علاقة بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف والسلوك بعدوانية، ويتضمن النموذج العام للعدوان General Aggresion Model (GAM) (٢٠٠١) وجود طرائق ثلاث نحو السلوك العدواني: معرفي ، وانفعال عدواني، وإثارة. وقد لاحظ أندرسون وبوشمان أن الطريق المعرفي هو الطريق الوحيد المرتبط بالمضمون العدواني لألعاب الفيديو، ويمكن أن يزداد أيضًا الانفعال العدواني بواسطة الألعاب غير المتضمنة لمشاهد عنف بسبب مشاهد الإحباط، وأيضًا قد تزداد الإثارة بواسطة ألعاب غير متضمنة لمشاهد عنف، إلا أن أندرسون وبوشمان يقترحان أن الألعاب المتضمنة لمشاهد عنف هي فقط التي يمكن أن تثير بطريقة مباشرة الأفكار العدوانية عند الفرد وتنميها. ويقترح النموذج العام للعدوان أيضًا الآتي :

إن الآثار طويلة الأمد لمشاهد العنف في وسائل الإعلام تنتج عند الفرد أساسًا من تنمية التكوينات المعرفية العدوانية وتكرارها، ومن هذه التكوينات كيفية تفسيره لسلوك الآخرين، وهل يغلب على هذا التفسير الطابع العدواني أم غير العدواني، (فإذا ما ارتطم به شخص آخر مثلاً، هل يفسر الارتطام بأنه مقصود أم عرضي)

وتوقعات الفرد الإجماعية من الآخرين (هل سوف يكونون متعاونين معه أم حاقدين عليه)، ومن هذه التكوينات أيضًا قوائم الأداءات أو القوائم المعــرفيـة السلوكية عند الفـرد (مثل نوع ردود أفـعاله العدوانية عندما يتعرض لإهانة معينة) (أندرسون وبوشـمان ٢٠٠١، ص٣٥٦).

وقد لوحظ أن الطفل عندما يزداد مستوى إثارته بواسطة مشاهد العنف التليفزيونى فإنه يصبح أكثر اقدامًا على لُعبه التى تصبح أكثر أهمية بالنسبة له، كما لاحظ جـوزفـسـون Josephson (١٩٨٧) أن الأطفـال العـدوانيين يظهـرون عـدوانًا أكـثـر من غيرهم بعد مشاهدتهم للعنف التليفزيونى وبخاصة عندما يتعرضون لمواقف مثيرة مسببة للعدوان، أى عند استفزازهم أو إهانتهم مثلاً، وهم يختلفون فى هذا عن الأطفال غير العدوانيين الذين يميلون إلى قمع سلوكهم العدوانى حيث يتسمون بانخفاض فى مستوى عدوانهم (جوزفسون ١٩٨٧).

وهناك تأييد غير مباشر لفرض الإثارة من دراسة مبكرة أجراها سيلفيرن ووليامسون Silvern & Williamson (١٩٨٧) عن آثار ألعاب الفيديو المتصفة بالعنف على العدوان. فقد افترض سيلفيرن ووليامسون أن تعريض الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات لألعاب الفيديو المتصفة بالعنف يؤدى إلى ازدياد العدوان عندهم، ولم يجد هؤلاء الباحثون أى اختلاف بين ألعاب الفيديو والتليفزيون فى هذا الصدد، فكان الاطفال أكثر عدوانية سواء بعد ممارستهم لألعاب الفيديو الخاصة بالعنف أو تعرضهم لمشاهد العنف التليفزيونى، وتشبه هذه النتائج أيضًا السلوك الذى يعقب كثرة مشاهدة الأطفال للعنف فى أفلام الكارتون بالتليفزيون.

ويتنوع مستوى الإثارة مع طبيعة نوع الألعاب، ويحدث هذا مثلاً فيما إذا كان الفرد يلعب ضد شخص آخر بدلاً من اللعب ضد الآلة نفسها، وفيما إذا كانت الألعاب يمكن استخدامها لموازنة مستويات الإثارة، أى إلى انخفاض الدافع نحو العنف وهو ما يعرف بالتنفيس الانفعالى، وهو أمر يلزم اختباره فى الدراسات لمعرفة هل يمكن أن تؤدى ألعاب الفيديو إلى تناقص الغضب (شيرى ٢٠٠١).

وفي تحليل متعمق لخمس وثلاثين تقريراً بحثيًا أجريت عام (٢٠٠٠) – على ٤٢٦٢ شخص كانت أعمار نصفهم أقل من ١٨ سنة – قارن فيه أندرسون ويوشمان (٢٠٠١) بين آثار كل من مشاهد العنف التليفزيوني وممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف. وقد توصل الباحثان إلى تأييد الفرض الذى يفيد بأن التعرض لألعاب الفيديو خطر على الأطفال والمراهقين بما في ذلك الأفراد الذين هم في سن المرحلة الجامعية من التعليم. وقد تحول المراهقون ذوو الميول غير العدوانية إلى أشخاص يحبون العنف والقتال بعد أن مارسوا ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف فترة من الزمن. وكان ميلهم إلى العراك والتحدى يبلغ أضعاف زملائهم الذين لم يمارسوا هذه الألعاب (أندروسون وبوشمان ٢٠٠١)، وقد ارتبط التعرض لمشاهد العنف – سواء في ألعاب الفيديو أو في التليفزيون وفي كل من الدراسات التجريبية وغير التجريبية وأيضًا في كل من الجنسين – سلبيًا بالسلوك المقبول اجتماعيًا، كما ارتبط هذا التعرض إيجابيًا بالتهيؤ المعرفي العدواني الذي هو العامل الرئيسي الخاص بالآثار طويلة الأمد لمشاهد العنف، وارتبط التعرض لمشاهد العنف كذلك إيجابيًا بالإثارة الفسيولوجية التي تصحب الرغبة في العدوان. ويرى الباحثان أندرسون وبوشمان أن هناك حاجة ماسة لإجراء بحوث طولية[1] عن آثار ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف على الأطفال، وكذا البحث عن تطوير ممكن لألعاب الفيديو كي يتم التوصل فيها إلى حلول للمشكلات والصراعات دون الاعتماد على العنف.

ووجد أندرسون ودِل Anderson and Dill أن ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف ترتبط إيجابيًا بالسلوك العدواني والجناح وبخاصة عند الأفراد ذوي الشخصيات العدوانية من الرجال، كما ارتبط الوقت المستغرق في ممارسة ألعاب الفيديو سلبيًا بالتحصيل الدراسي، أي أنه كلما ازدادت ساعات ممارسة ألعاب الفيديو انخفض

(١) يستخدم في علم نفس النمو نوعان من الدراسات: الدراسات الطولية والدراسات المستعرضة، وفي الدراسات الطولية يتابع الباحثون – في دراستهم لظاهرة ما كالذكاء مثلاً أو السلوك الاجتماعي... إلخ – مجموعة واحدة من الأطفال خلال مراحل نموهم، أما في الدراسات المستعرضة فتدرس الظاهرة المطلوبة في مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال في وقت واحد (المترجم).

مستوى التحصيل الدراسى عند التلميذ، كما أن هذا يؤدى أيضًا إلى أن تصبح هذه الألعاب أكثر خطورة فى توليد العنف عند الأطفال من مشاهد العنف فى السينما أو التليفزيون، وبخاصة كلما كان العنف الخاص بألعاب الفيديو مجسمًا ومشابهًا للواقع.

ويرى أندرسون ودل (٢٠٠٠) أن هناك آثارًا عدوانية تتولد عند اللاعبين سواء كانت ألعابهم لفترات قصيرة أو طويلة، وهذه الألعاب تعلم النشء أن الحلول المتسمة بالعنف هى أفضل الحلول للمشكلات وهذا أثر معرفى لهذه الألعاب. فهى على المدى القصير قد تفجر الأفكار العدوانية عند الفرد أما على المدى الطويل فهى تشكل عنده ما يعرف بالقائمة المعرفية للأداءات والتصرفات العدوانية حيث توجهه نحو العنف فى مواقف الصراع. وقد استخدم شورى أساد وماسترو Chory- Assad & Mastro (٢٠٠٠) وجهة نظر ارتباطية معرفية جديدة لدراسة أثر وسائل الإعلام ذات الطابع العدوانى على الأطفال والمراهقين، وأيضًا دراسة العلاقة بين استخدام ألعاب الفيديو الخاصة بالعدوان ووسائل الإعلام الأخرى وظهور العداوة عند الفرد، ولاحظ هؤلاء الباحثون أن استمرار التعرض لمضمون وسائل الإعلام ذات الطابع العدوانى يؤدى إلى ما يعرف بـ «التكوينات العقلية العدوانية» مما يزيد من عداء الفرد وكراهيته للآخرين.

ويقول جريفسز Griffiths إن هناك آثارًا عدوانية قصيرة الأمد – وبخاصة عند الأطفال الصغار – بعد أداء ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف أو حتى مجرد رؤية شخص وهو يؤدى هذه الألعاب، ولكنه أثار بعض الأسئلة الخاصة بالمقاييس المستخدمة لتقدير كمية العدوانية الموجودة عند الأطفال بسبب هذه الألعاب وكذا الآثار الناتجة عن طول مدة ممارستها، وبالرغم من أن كثيرًا من الدراسات قد أظهرت وجود علاقة إيجابية بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف ومشاهدة العنف التليفزيونى – والانخراط فى السلوك العدوانى– فإن العلاقة لا يمكن أن تستخدم كدليل للعلية. فالسلوك العدوانى يمكن أن يُعزى إلى عوامل أخرى خلاف ذلك كالمشكلات المدرسية أو سوء الإشراف الأبوى على الأطفال. علاوة على ذلك فربما يكون الأطفال الذين يفضلون ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف هم أطفال ذوو طابع عدوانى وبخاصة أنه قد اتضح هذا بالفعل

فى بعض الدراسات حيث قدرهم زملاؤهم بأنهم أكثر عدوانية من غيرهم (ويجمان وڤان شى Wiegman & Van Schie ١٩٩٨)، وعموماً فإن التعرض المتكرر لهذه الألعاب يؤدى إلى آثار سلبية خبيثة طويلة الأمد وإطلاق الشخص لردود أفعاله العدوانية وعدم إمكانه منعها أو كفها (كومستوك وستراسبورجر Comstock & Strasburder ١٩٩٣).

ومع هذا فلم تجد بعض نتائج البحوث الدليل القوى نفسه الذى يشير إلى وجود علاقة بين ممارسة العاب الفيديو الخاصة بالعنف والسلوك العدوانى عند الأطفال، ويبدو أن هناك عوامل أخرى - كالجنس ومستوى المهارة المعرفية وأسباب ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف، ومقدار الوقت الذى ينقضى فى هذه الألعاب - تتوسط بين أثر هذه الألعاب على الأطفال والمراهقين ونموهم.

ولم يجد ڤان شى وويجمان (١٩٩٧) مثلاً أى علاقة دالة بين الوقت الذى ينقضى فى ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف والسلوك العدوانى، وقد اتضح فى دراسة أخـــرى (فلمنج وريك وود Fleming & Rickwood أن هناك ازدياد فى الإثارة بشكل ملحوظ (كما تظهر مثلاً فى ازدياد معدل ضربات القلب وغير ذلك من مظاهر يقررها المفحوصون فى استبيان التقرير الذاتى) وذلك عقب ممارسة هذه الألعاب بالمقارنة بألعاب الفيديو الأخرى غير الخاصة بالعنف ولعبة التعلم والورقة. ومع هذا لم يكن هناك ازدياد فى الإثارة عندما كان العدوان معقولاً وله أسباب منطقية تبرره كإنقاذ الضحايا أو النساء أو الأطفال من يد الأعداء، وقد لاحظ فلمنج وريك وود أيضًا أن تكرار ممارسة ألعاب الفيديو العدوانية يمكن أن يؤدى إلى نمو القوائم المعرفية العدوانية للأداءات aggressive scripts وظهور السلوك العدوانى بعد ذلك.

وفى تحليل متعمق عن آثار ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف على ظهور العدوان توصل شيرى إلى ما يفيد بأن آثار هذه الألعاب أقل من آثار مشاهدة التليفزيون فيما يتعلق بظهور السلوك العدوانى عند الأطفال، وعلاوة على ذلك فقد ارتبط الآثر إيجابيًا بنوع لعبة العنف التى تمارس. وكان حجم التأثير للألعاب التى كانت خيالية - وتضمنت شخصيات إنسانية متورطة فى العنف - أكبر من الألعاب التى تضمنت عنفًا مرتبطًا بالرياضة، وربما يرجع هذا إلى وجود قدر كبير من أنعال العنف فى الحالة الأولى أو لأنه عنف صارخ وبالتالى أكثر قوة وإثارة للمشاهدين.

ولاحظ شيري (٢٠٠١) أن البحوث المسحية التي تقيس اتجاهات الأفراد وتذكرهم[1] للسلوك العدواني الذي تم في الماضي ذات فاعلية أفضل من الدراسات التجريبية التي تعتمد على قياس سلوك الأفراد داخل المعمل، والاختلاف في طرائق البحث العلمي يمكن أن يؤدي إلى اختلاف في نتائج البحوث. وتشير أيضًا بعض الدلائل إلى ازدياد حجم الأثر الناتج عن ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف مع ازدياد السن، فليس هناك انخفاض في هذا الأثر مع ازدياد السن كما يتوقع البعض، لذلك فهناك حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث في هذا المجال سواء بحوث طولية أو مستعرضة، وتكمن ضرورة هذه البحوث في أنها أيضًا سوف تقرر الآثار الباعثة على السلوك العدواني (قصيرة الأمد) وكذا تبين أثر عمليات التعلم الاجتماعي (طويلة الأمد) مما يساعد على التنبؤ بالسلوك العدواني عند الفرد في عالم الواقع.

الألعاب والسلوك المقبول اجتماعياً :

وقد توصل الباحثون أيضًا إلى وجود آثار سلبية لممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف على السلوك المقبول اجتماعيًا (شامبرز واشيون Chambers & Ascione ١٩٨٧ وفان شي ويجمان Van Schie & Wiegman ١٩٩٧ وويجمان وفان شي ١٩٩٨)، وقد قام شامبرز واشيون (١٩٨٧) بدراسة مجموعة من الأطفال من الصفوف ٣ و ٤ و ٧ و ٨ من مرحلة التعليم الأساسي ، حيث عرضوهم لـ ٤ ظروف هي : اللعب المنفرد أو التعاوني مع طفل آخر، ولعب ألعاب فيديو عدوانية أو ألعابًا تحث على الاجتماعية. وبعد أن تم قياس سلوك العطاء والمساعدة، وجد الباحثان أن الأطفال الأكبر سنًا ازداد لديهم سلوك العطاء أو المنح أكثر من الأطفال الأصغر سنًا بعد أن لعبوا الألعاب التعاونية، وأن الأطفال الذين لعبوا الألعاب العدوانية كان مستوى سلوك العطاء أو المنح عندهم أقل بشكل ملحوظ عن الأطفال الذين كانوا قد لعبوا الألعاب المشجعة على

(١) تعتمد هذه البحوث على تذكر الأفراد للسلوك العدواني سواء شاهدوه بالتليفزيون أو أثناء ممارستهم لألعاب الفيديو الخاصة بالعنف وسلوكهم العدواني الفعلي وكذا اتجاهاتهم من العدوان (المترجم).

الاجتماعية. ولم تكن هناك فروق ملحوظة فى سلوك المساعدة. وبالرغم من أن الألعاب المشجعة على الاجتماعية لم تؤد إلى مزيد من السلوك الاجتماعى الحسن إلا أن لعب الألعاب العدوانية قد أدى إلى الإقلال من السلوك المشجع على الاجتماعية، وعلل الباحثان فشل تحسين السلوك المشجع على الاجتماعية بعد أداء الألعاب المؤدية إلى ذلك إلى أن الاستجابات كانت مختصرة، وقالا بإنها لو كانت قد استمرت فترة طويلة لأدت إلى تحسين هذا السلوك.

وفى دراسة أخرى لاكتشاف الآثار الإيجابية والسلبية لممارسة ألعاب الفيديو، قام فان شى وويجمان (١٩٩٧) بدراسة حالة ٣٤٦ طفل من الصف السابع والثامن من مرحلة التعليم الأساسى، ووجدا أن ممارسة هذه الألعاب لا يبدو أنه يعوض أنشطة الفراغ أو التكامل الاجتماعى أو الأداء الدراسى. ولم تستمر العلاقة السلبية بين الوقت المنقضى فى ممارسة ألعاب الفيديو والسلوك المقبول اجتماعيًا عندما تمت دراسة حالة الأولاد والبنات كل على حده، لذا فقد تكن هذه العلاقة غير واضحة، ولم يميز الباحثان بين أنماط الألعاب المختلفة للفيديو التى ربما تكون قد أثرت على نتائج دراستهما، وأوصيا بإجراء بحوث طولية للتوصل إلى فهم جيد لآثار ممارسة ألعاب الفيديو على النمو المعرفى والاجتماعى والجسمى للأطفال، وكذا بحوث أخرى لدراسة العلاقة بين مضمون ألعاب الفيديو وكذا السلوك العدوانى والسلوك المقبول اجتماعيًا والأداء المدرسى والتكامل الاجتماعى.

ولاحظ سبراهمانيان وجرين فيلد وزملاؤهما (٢٠٠١) أن ألعاب الفيديو والإنترنت تساعد على طمس الخط الفاصل بين الحياة الواقعية وتصويرها كما يبدو فى مشاهد هذين الجهازين، ويساعد أيضًا على هذا الطمس رغبة اللاعب فى التأثير على الواقع، ويقال إن هذه الرغبة تساهم فى التطبيع الاجتماعى المعرفى فى عالم الحاسبات الآلية الذى له متطلبات تقدم للأطفال على شكل رموز أو لغة لها مصطلحات خاصة يجب أن يتقنها الطفل.

الحقيقة العملية Virtual Reality

إن مفتاح التعريف للحقيقة العملية هو الإحساس القوى بأن الشخص حاضر بالفعل في بيئة أو جهة ما (بيوكا Biocca ١٩٩٤ وستيور Steuer ١٩٩٢). وبالدخول إلى الحقيقة الممثلة فى عالم الحاسب الآلى حيث تتواجد الأشياء فى أبعاد مكانية ثلاثة، أوضح بروير وسكوت Pryor and Scott (٩٩٣) أنه لا يوجد فقط إدخال وإخراج فى الحاسب الآلى، ولكن توجد أيضًا معلومات يتلقاها الفرد يراها ويسمعها ويشعر بها، وهو يرسل أيضاً معلومات، ويتحرك الفرد المستخدم للحاسب الآلى خلالها بحركات من يديه ورأسه ولكن ليس بأرجله، والشخص ممثل بسهم جاهز وسريع.

وقد وصفت بيوكا Biocca (١٩٩٤) الحقيقة الممثلة فى عالم الكمبيوتر كوسيط مصمم من أجل توسيع نطاق حواسنا، وكأنها حقيقة واقعية ينغمس فيها الشخص لدرجة أنه يشعر وكأنه موجود حقًا هناك، حيث تستخدم فيها الطريقة التى نتفاعل بها عادة مع العالم الطبيعي المحيط بنا، فيما عدا أن الأفعال الحدسية وحركات اللاوعى والوعي تصبحان أوامر أو مدخلات ممكنة، حتى الصوت يعد تفاعليًا، وقد يتغير عندما يحرك المستعمل رأسه «الهدف هو أن الحاسب الآلي - كسطح يتوسط بين الشخص وعالم الحقيقة الممثل فيه - يستجيب لأى تغيرات ولو طفيفة من الشخص المستعمل له» (بيوكا ١٩٩٤ وستيور ١٩٩٢).

وقد أضافت بعض البحوث وزنًا لهذه القاعدة موضع الاهتمام، ففى دراسة لكافيرت وتان Calvert & Tan (١٩٩٤) أظهر المشاركون فى لعبة عن الحقيقة العملية اتسمت بالطابع العدوانى اثارة فسيولوچية أعلى (مثل ازدياد معدل ضربات القلب) وأفكارًا عدوانية أكثر مما أظهره الأفراد الملاحظون فقط لهذه اللعبة، وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأنها تؤيد نظرية الإثارة من حيث انفعال أفراد المجموعة المشاركون فى اللعب أكثر من أفراد المجموعة المشاهدين له، أى أفراد المجموعة الضابطة، وهكذا أوضح الباحثان أن التفاعل مع هذه التكنولوجيا يؤدى إلى ربط العواطف والأفكار والسلوك مع الموقف بحيث يصبح المشاركون أكثر اندماجًا فيه وتأثُرا به عن الملاحظين له فقط، وهو موقف عنف ملئ بالتسلية.

وقد درس أيضًا شابيرو وماكدونالد Shapiro and McDonald (١٩٩٢) بعض الاثار الناتجة عن التعرض للحقيقة العملية على مستعملى لعبة الحاسب الآلى حيث توصلا إلى الآتى : أولاً : لاحظا أن الناس يكون تأثرهم أكبر عندما لا تكون لديهم خبرات أخرى تساعدهم على تقييم المعلومات. فبالرغم من أنهم يمكنهم التمييز بين الخيال والحقيقة فإنه الحقيقة العملية الممثلة أمامهم على الكومبيوتر تتميز عن الخيال من حيث إثارتها لخبرات حسية ومشاعر للشخص المستخدم لألعابه، فينغمس فى بيئة لها آثار انفعالية وفسيولوجية أكبر. هذا بالإضافة إلى أن الحقيقة العملية هذه تنشط الذاكرة ، حيث تمكنها من إعادة استرجاع الأشياء والأحداث وتصورها بوضوح عبر الزمن. وتصبح الأشياء غير الواقعية وكأنها حقيقية، وهذا أمر سهل بالنسبة للأسوياء، حيث تمكنهم من إدراك الحقيقة العملية والحكم على أحداثها بسهولة، أما بالنسبة لمرضى العقول أو الأشخاص الواقعين تحت الضغط النفسى الشديد فتصبح أحكامهم أكثر صعوبة (شابيرو وماكدونالد ١٩٩٢).

ويقترح تامبوريني وإياستين وزملاؤهما Tamborini & Eastin et al (٢٠٠٠) أنه نتيجة لأن تكنولوجيا الواقعية العملية تزيد من التوحد مع الشخصيات العدوانية بتزايد إحساس الشخص بوجوده ذاته ضمن مشاهد العنف التى تظهر فى هذه الألعاب، فإنها تظل تؤثر على الفرد فترة طويلة، وفى إحدى الدراسات تم تقسيم الأفراد المشاركين فيها عشوائيًا إلى مجموعات أربع، حيث تعرضت كل منها إلى حالة تختلف عن الأخرى كالآتى: تعرضت مجموعة إلى ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف، وتعرضت المجموعة الثانية أيضًا إلى ممارسة هذه الألعاب التى كانت محددة بطريقة معيارية، كما شاهدت فقط المجموعة الثالثة الآخرين وهم يؤدون هذه الألعاب، أما المجموعة الرابعة فكان أفرادها يشاهدون آخرين يؤدون ألعاب فيديو ليست خاصة بالعنف، ثم أجابوا بعد ذلك عن استبيان يحاول إيضاح خبراتهم أثناء ممارستهم أو مشاهدتهم لألعاب الفيديو فى هذه الحالات الأربع وذلك لتقدير أفكارهم العدائية. وقد وجد تامبوريني وإياستين وزملاؤهما (٢٠٠٠) أن الخبرة الأكثر تكتسب بواسطة الأفراد الذين هم فى حالة ممارسة اللعب عن الأفراد المشاهدين فقط، كما اتضح أن الأفكار العدائية كانت أكثر

فى الحالات الثلاث المتعلقة بممارسة أو مشاهدة ألعاب العنف عن حالة المشاهدة غير الخاصة بالعنف. ومع ذلك فمن المدهش أن الأفكار العدائية كانت تميل إلى الازدياد فى حالة ملاحظة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف عما هو فى حالة ممارستها، أى أن الزيادة تحدث فى حالة الواقعية العملية. على أن الفروق بين الأفراد فى السمات الشخصية والميول العدوانية يمكن أن تساعد على توقع مدى الأفكار العدائية الناتجة عن ممارسة ألعاب الفيديو (تامبوريني وإياستين وزملاوهما ٢٠٠٠).

وفى دراسة مشابهة عرض تامبوريني وزملاؤه (٢٠٠١) الأفراد المشاركين فيها إلى الحالات الأربع المذكورة فى الدراسة السابقة، ولم يكتف الباحثون فيها بإجابة الأفراد عن الاستبيان الخاص بإيضاح خبراتهم كحاضرين لمشاهدة ألعاب الفيديو أو ممارستها بل طلب أيضًا منهم الإجابة عن استبيان تقرير ذاتى يوضح ما يشعرون به من تعب فسيولوجى وضجر وأفكار عدائية، ووجد تامبوريني وزملاؤه (٢٠٠١) أن التعب الفسيولوجى أقوى أثرًا من ألعاب الفيديو فى ظهور الأفكار العدائية.

وبالرغم من أن تامبوريني وزملاؤه (٢٠٠١) قد وجدوا ارتباطًا بين العنف الموجود فى ألعاب الفيديو وتقبل الأفكار العدائية - والعدوان البدنى أحيانا - فإنه هذا متوقف أيضًا على عوامل ديموجرافية[1] كما أن خصائص العنف الذى يظهر فى ألعاب الفيديو أو وسائل الإعلام يحددان أيضًا طبيعية الأفكار والاستعدادات العدوانية الناتجة تبعًا لذلك، وقد اتضح فى دراسة هؤلاء الباحثين أن أفلام العنف التليفزيونى هى عامل مهم فى ظهور السلوك العدوانى لدى طلاب المدارس العليا، وأن هناك علاقة قوية بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعدوان وسمات الشخصية المعبرة عن العدوان لدى طلاب الكليات الجامعية. ويقترح تمبوريني وزملاؤه (٢٠٠١) أن هناك بعض ألعاب فيديو تتميز بخصائص معينة تجعل الأفراد الممارسين لها أقل ميولاً نحو السلوك بعدوانية، إلا أنهم يقترحون أيضًا بأنه كلما تعرض اللاعب لمشاهد عدوان صارخ

(١) أى متعلقة بخصائص السكان (المترجم).

مشابه للواقع فى هذه الألعاب أدى هذا إلى نشوء ما يعرف بالتكوينات العقلية أو قوائم الأداءات العدوانية aggressive scripts التى يمكن أن تنشط في ظروف إثارة معينة وتدفع الفرد إلى أن يسلك بعدوانية، كما أن الوسط الذى يمارس فيه الفرد ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف قد يسهل أحياناً من تعلمه لسلوك العدوان (تامبوريني وزملاؤه ٢٠٠١). وإذا كانت الألعاب أقل إثارة للقوائم أو التكوينات المعرفية العدوانية عند الفرد فإن الفروق بين الجنسين فى هذه الحالة تعد عاملاً مهماً فى تقرير نوع السلوك الذى يمكن أن يترتب عن هذه الألعاب.

وقد حذر شابيرو وماكدونالد Shapiro and AcDonald (١٩٩٢) من الاندماج فى بيئة الواقعية العملية وقتاً طويلاً كما يحدث عند ممارسة ألعاب الفيديو فترات طويلة حيث يعد هذا أثراً مؤذياً وبخاصة لأولئك الذين يجب عليهم مواجهة الواقع بدلاً من الهروب منه. فالناس عن طريق هذه الألعاب يتخيلون أنهم فى الواقع، ولذلك فقد توقع شابيرو وماكدونالد فاعلية هذه الألعاب في الإعلان عن لعب الأطفال الموجودة فيها.

ملخص

يمضى الأطفال والمراهقون وقتًا جديرًا بالاهتمام يستخدمون فيه وسائل الإعلام التسلية، فهم يشاهدون ما تعرضه أجهزة التليفزيون والفيديو ودسكات الفيديو الرقمية والكابل كما يستمتعون بمدى واسع من مشاهد الفيديو الموسيقية، وهم يقضون وقتًا ملحوظًا في ممارسة ألعاب الفيديو والحاسب الآلي، وهناك فروق مهمة ترجع إلى الجنس والسن فى استخدامهم لوسائل الإعلام وكذا فى تأثيرها على سلوكهم العدوانى واتجاهاتهم نحو الآخرين وسلوكهم المقبول اجتماعيًا. إلا أن مشاهد الفيديو الموسيقية قد تتضمن فيما تعرضه استخدام التبغ والكحول والسلوك الجنسي والعنف كما أنها تميل إلى الاستمرار فى عرض الصور النمطية المميزة لكل جنس عن الآخر.

وقد أثارت البحوث الحديثة تساؤلات مهمة عن الفروق بين مشاهدة التليفزيون وممارسة ألعاب الفيديو من حيث تأثيرهما على السلوك، وأشارت هذه البحوث إلى وجود فروق مهمة بين الجنسين فى تفضيل الألعاب وأسباب الإقدام عليها. وتتضمن هذه الأسباب الرغبة فى التحدى والخيال والتفاعل الاجتماعى والترويح عن النفس والهروب من المشكلات. وقد استفاد الباحثون من نظريات التعلم بالقدوة modeling والاستخدامات والإشباعات والنظرية المعرفية الارتباطية الجديدة وذلك لتفسير أثر ممارسة ألعاب الفيديو والخبرات الناتجة عن وسائل الإعلام – ومنها التليفزيون – على سلوك الأطفال. هذا وتتفاعل الكثير من المتغيرات الأخرى لإنتاج العلاقات بين استخدام وسائل الإعلام والسلوك المترتب عنه فى عالم الواقع.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش المسائل الخلقية المتضمنة في البحوث الخاصة بالآثار الناتجة عن تعرض الأطفال لألعاب الفيديو الخاصة بالعنف.

٢ - ما هي التصميمات البحثية أو طرائق البحث العلمي التي يمكن أن توضح التفاعلات الخاصة بالجنس ونوع الاختيارات ومستوى النمو ومحتوى الألعاب؟ ناقش تفاعلات الجنس ونوع الاختيارات ومستوى المهارة المعرفية ومضمون الألعاب في دورها فيما يتعلق بأثر ألعاب الفيديو على اللاعبين.

٣ - كيف يمكن أن يستخدم نموذج الاستخدامات والإشباع لشرح آثار مشاهد الفيديو الموسيقية؟

الفصل الرابع عشر

استراتيچيات التدخل

Intervention Strategies

إن مشاهدة التليفزيون لا تحتاج إلى جهد كبير من المشاهدين، فبدون مبارحة مقاعدهم المريحة يمكن أن يثاروا ويتسلوا ويتعلموا وغير ذلك. مما لا نهاية له من ضروب المتعة. وهم ليسوا فى حاجة إلى الاستجابة أو التفاعل، ولا هم مرغمون على التحليل أو النقد لما يشاهدونه أو تذكرة أو حتى الالتفات إليه بصفة مستمرة، بل وكثيراً ما ينهمكون فى أنشطة أخرى أثناء تشغيل الجهاز، ويظل الجهاز يعمل إلى أن يوقف تشغيله أحد، ومن ناحية أخرى يمكن للمشاهدين أن يتفاعلوا مع ما يستقبلونه من معلومات من التليفزيون بعد أن ينتبهوا إليها، وهم يتذكرون ويحللون وينتقدون ما يشاهدونه منها، وهم بالتأكيد يتفاعلون مع كثير من وسائل الإعلام الجديدة مثل ألعاب الفيديو. هذا وقد فهم عدد من الباحثين الحاجة إلى مساعدة الأطفال كى ينموا فى أنفسهم مهارات المشاهدة الناقدة لمساعدتهم على الحصول على أكبر فائدة منها.

وقد تضمنت الحلول الممكنة لمواجهة الآثار السلبية المحتملة لوسائل الإعلام جدالاً عامًا بين المنتجين والمعلمين ورجال السياسة لتطوير إنتاج البرامج وابتداع أساليب تربوية عن وسائل الإعلام تتضمن تكوين مستخدمين أكثر نقداً لها (جروبيل Groebel ٢٠٠١).

تعليم الثقافة الإعلامية

Media Literacy Education

يرى كيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey and Csikszentmihalyi (١٩٩٠) أنه من الضرورى توعية الأطفال بكيفية استخدامهم للتليفزيون وتزويدهم بأفكار ناقدة عن برامجه حيث سوف يقضون ما يقرب من ١٠٠٠ ساعة فى مشاهدته أثناء مرحلة طفولتهم وشبابهم، وقد أشار الباحثان إلى أنه ليس هناك شك من الفوائد التى سوف يجنيها الأطفال من تعليمهم قراءة المقالات أو القصص والأشعار، ومع ذلك سوف يقضون فى هذه القراءة وقتًا أقل بكثير مما سوف يقضونه فى مشاهدة التليفزيون.

وقد عرف هوبز Hobbs (١٩٩٧) الثقافة الإعلامية بأنها القدرة على استخدام وتحليل وتقييم الرسائل الإعلامية والاتصال من خلالها بأشكالها المتنوعة، ومن المشكلات المهمة فى الثقافة الإعلامية تبعًا لرأى هوبز (١٩٩٨) هو تنوع الآراء بين الدارسين والمربين حول هذه الثقافة مما يؤيد فكرة أهمية تنمية التقييم الناقد كمهارة ضرورية للنشء. وقد لاحظ خوبر (١٩٩٨) وجود مرحلتين مهمتين فى ظهور هذه النظرة الفاحصة، تتمثل الأولى فى الحاجة إلى الحصول على معلومات عن تحلل وسائل الإعلام والإنتاج وما تتضمنه من مواقف وأشخاص والحاجة إلى النظريات والبحوث التى تساعد على توقع predicet وكذا تقييم عمليات التعليم والتعليم المركبة عن وسائل الإعلام وذلك فيما يتعلق بالمربين والأطفال والشباب.

أنماط التثقيف الإعلامى

Types of Media Literacy

تهدف معظم برامج التثقيف الإعلامى إلى تعليم الطلاب القواعد التى يسير عليها التليفزيون فى بعض برامجه وكيفية التعبير عن هذه القواعد فى أشكال مختلفة، وذلك بغرض زيادة فهمهم لطابع هذه البرامج وكيف تكونت. وما يتبع فيها من وسائل خاصة

لتحقيق أهدافها، ومثال هذا الإعلانات وأساليب الإغراءات المتبعة بالكلام والمشاهد لمحاولة دفع الناس نحو شراء سلع معينة، كما تهدف الوسائل التثقيفية التليفزيونية كذلك إلى مساعدة الطلاب على مقارنة المعلومات التى يستقونها من التليفزيون بتلك التى يجدونها فى مصادر أخرى، أو القيم المعبرة عن السلوك الذى يشاهدونه من التليفزيون بقيمهم أو بتلك السائدة فى مجتمعهم. ومن أهداف البرامج الثقافية أيضًا هو التوعية بدور العنف الإعلامى على العدوان الذى يمكن أن يحدث فى مواقف الحياة اليومية وأيضًا أثر هذا العنف الإعلامى على أنواع السلوك الأخرى للأطفال وعلى المشاعر والتحصيل الدراسى ومفهوم الذات، وذلك لمساعدتهم على نبذ ما هو ضار من وسائل الإعلام واختيار ما هو مفيد لهم منها، كما تساعدهم هذه البرامج أيضًا على فهم كيفية تغطية وسائل الإعلام – ومنها التليفزيون – لأحداث العالم كى يتوصلوا إلى استراتيجيات إيجابية للاستفادة من هذه الوسائل.

واقترح ميروويتز Merowitz (١٩٩٨) أن هناك حاجة لأنواع مختلفة من التثقيف الإعلامى، ومن هذه الأنواع الثقافة الخاصة بمضمون البرامج الإعلامية (المعلومات والرسائل المرسلة من وسائل الإعلام) والتى يتلقاها الناس، وهناك أيضًا قواعد التثقيف الإعلامى (اللغات المميزة لكل وسيلة إعلامية)، وتوجد كذلك الثقافة الخاصة بكل وسيلة إعلامية (وتتضمن دراسة الخصائص الثابتة نسبيًا لكل وسيلة إعلامية). وثقافة مضمون البرامج الإعلامية هى أكثر أنواع التثقيف الإعلامى شيوعًا وتهدف إلى تحليل مختلف المعلومات أو الرسائل المرسلة بوسائل الإعلام بما فى ذلك العنف والموضوعات الخاصة بكل شعب أو جنس وبرامج الأخبار والإعلان ونماذج السلوك المشاهد أو المعروض. وتتضمن قواعد التثقيف الإعلامى دراسة النظام الفريد الخاص بكل وسيلة إعلامية والمميز لها عن وسائل الإعلام الأخرى وأساليب إنتاجها للمعلومات وكيفية تفاعلها مع مضمون الوسيلة الإعلامية، فأسلوب انتاج الوسائل الاعلامية المطبوعة مثلا يتضمن حجم الصفحة والفواصل بين الكتابة وكيفية انتهاء الفقرات، ومن أسلوب إنتاج التصوير الإعلامى ما يتعلق بمدى عمق الصور ونطاقها وسرعة اللقطة، ومن خصائص ما يصدر عن الراديو كوسيلة إعلامية مسموعة توجد أيضًا هناك أساليب

مثل: مدى جهارة الصوت ونغمته وصداه وكيفية تضاؤله عند الانتقال من فقرة لأخرى أما في التليفزيون أو السينما فهي تتضمن مظاهر مثل: كيفية قطع المشاهد أو الانتقال من مشهد لآخر أو اقتراب الكاميرات التليفزيونية أو السينمائية من الشيء أو ابتعادها عنه بسرعة، بحيث تبدو الصورة وكأنها تزداد قرباً من المشاهد أو تزداد بُعداً عنه وطول اللقطات، وكل هذه المظاهر تتفاعل مع مضمون المشاهد. فاللقطات المأخوذة عن قرب مثلاً يمكن أن تشجع على اتصال أكثر بالشخص أو تقترح معاني أخرى عن المسافات بين الأشخاص.

والنوع الثالث من التثقيف الإعلامي عبارة عن التثقيف الخاص بالوسيلة الإعلامية، وهو أقلها حظًا من الدراسة، وهو يتضمن دراسة الوسيلة الإعلامية كموقف أو بيئة تؤثر على الاتصال بطريقة ثابتة خاصة بها بصرف النظر عن مضمون ما تعرضه أو المتغيرات أو الأساليب التي يظهر بها إنتاجها، وتختلف التفاعلات عن بعضها البعض اعتماداً على أسلوب الاتصال، فأسلوب الاتصال بالبريد الإلكتروني مثلاً يختلف عن الاتصال بالهاتف العادي أو الاتصال وجهًا لوجه (ميروويتز Meyrowitz ١٩٩٨).

برامج التثقيف الإعلامي Media Literacy Programs :

صممت معظم برامج التثقيف الإعلامي بحيث تستخدم داخل الفصل الدراسي كجزء مكمل للمنهج التعليمي، وقد أشار كيوبي وكسيكزنتميهالي Kubey & Ksikszentmihalyi (١٩٩٠) إلى أن الأطفال يمكن أن يتعلموا أن يشاهدوا التليفزيون بطريقة ناقدة وذلك من خلال القنوات التعليمية وغير التعليمية، وفي المدرسة مثلاً يمكن للتلاميذ أن يتعلموا كثيراً عن التليفزيون كالأساليب المتبعة في الإعلانات لإغراء المشاهدين على الشراء، والجوانب المتعلقة بنمو الشخصية في هذا الصدد، والإعلان والاقتصاد. وإلمام الآباء بهذه الجوانب يمكنهم من مساعدة أطفالهم على مشاهدة التليفزيون بطريقة ناقدة وبدون توتر، وتعلم الأساليب المختلفة للإدراك الصحيح للتليفزيون وتقييمه (كيوبي وكسيكزنتميهالي ١٩٩٠).

وهناك الكثير من الأمثلة للبرامج الخاصة المسلية والمبدعة التى تم تطويرها من خلال العمل مع الأطفال فى هذه الموضوعات، وبعضها موضح فى الأجزاء التالية.

ومن هذه البرامج برنامج النيوزويك الممتاز NEWSWEEK Extra الذى يتضمن أنشطة فى الفصل الدراسى لمساعدة الطلاب على اكتشاف مهارات التثقيف الإعلامى بأنفسهم (هوبز Hobbs ٢٠٠٣)، ويهدف هذا البرنامج إلى تقوية مهارات القراءة بموضوعات وأنشطة مثيرة وتنمية روح الفريق والتعاون فى حل المشكلات من خلال العمل فى مجموعات صغيرة، وتحسين مهارات تحليل البيانات وتفسيرها فيما يتعلق باستخدام وسائل الإعلام خارج الفصل الدراسى، فقد تضمن أحد الأنشطة مثلاً أن يقرأ الطلاب تقرير مؤسسة أسرة كايزر عن الأطفال ووسائل الإعلام الخاص بالألفية الجديدة New Millennium (رايداوت وزملاؤه Rideout et al ١٩٩٩)، ويناقشون أسئلة معينة خاصة بها. وتضمن برنامج آخر عرض بعض الإحصائيات من التقرير وتفسير البيانات.

ودرس أوستن وجونسون Austin and Johnson (١٩٩٧) أثر تدريب أطفال الصف الثالث من مرحلة التعليم العام على التوعية ضد إعلانات الكحول كجزء من برامج التثقيف الإعلامى، وقد اختبر الباحثان إدراكات الأطفال لإعلانات الكحول، وتوقعاتهم عن السلوك الناتج عن هذه الإعلانات، وكانت الدراسة تجريبية لاختبار مدى فاعلية التدريب على التثقيف الإعلامى بالمدرسة، حيث اتضح أن له آثاراً فورية وأخرى تظهر فيما بعد، وقد تضمنت آثاره الفورية فهماً أفضل للقصد الإغرائى من الإعلانات عن الكحول، كما أدرك التلاميذ أن المعلومات فى هذه الإعلانات غير واقعية، وأن المشروبات الكحولية ليست لها آثاراً إيجابية كما تدعى الإعلانات، لذلك لا يصح الإقدام عليها، وكان التدريب أكثر تأثيراً على البنات من الأولاد، كما ظهرت فاعلية هذا التدريب أيضاً فيما يتعلق بشراب الكحول على وجه الخصوص.

واستخدم جادو وسبرافكين وواتكنز Gadow, Sprafkin and Watkins (١٩٨٧) منهج مهارات المشاهدة الناقدة الذى تم تطويره للأطفال غير العاديين، ومنهجًا آخر

لتقوية المهارات الاجتماعية خلال الوعى الإعلامى مع تلاميذ الفصول الابتدائية ورياض الأطفال وتلاميذ الصف الثانى من مرحلة التعليم العام الأساسى. ولم تؤد الزيادة فى المعلومات عن التليفزيون إلى تغيير اتجاهات أطفال رياض الأطفال أو اعتقاداتهم عن واقعية الشخصيات التليفزيونية التى كانت تظهر أمامهم على شاشة التليفزيون، فكانوا يعتقدون مثلاً أن العدوان فى الأفلام التليفزيونية هو حقيقى، وأنه يحدث كثيرًا فى الحياة الواقعية وأن ضحاياه الذين يشاهدونهم على الشاشة يتعرضون للأذى الفعلى، أما طلاب الصف الثانى فقد أمكن لهم تمييز وفهم هذه المشاهد الخيالية فى الأفلام التليفزيونية حتى بدون تعليمات، واستطاعوا تفسير المواقف العدوانية بطريقة أكثر دقة.

كما تم إجراء مشروع آخر هو مشروع التثقيف التليفزيونى الذى صمم لبحث المهارات المتضمنة فى «قراءة» التليفزيون أو فهم برامجه المختلفة والتمييز بينها وبخاصة بين الأخبار والدراما، ووجد كيلى وجيونترو وبكل Kelley, Gunter and Buckle (١٩٨٧) أن التدريب فى الفصل الدراسى على برامج التليفزيون وأساليب إنتاجها قد أدى إلى تحسن ظاهر فى المشاهدة الناقدة.

ويقول براون Brown (٢٠٠١) أن التدريب قد تحول من تنمية المناهج والخطط الخاصة بتدريب التلاميذ على المشاهدة الناقدة إلى تدريب المعلمين أنفسهم عن هذه المشاهدة كأفضل طريقة لتقديم برامج التثقيف الإعلامى إلى المدارس، وعلاوة على ذلك يجب ألا يشمل تدريب المعلمين تعليمهم كيفية استخدام موضوعات سبق أعدادها كى يدربوا التلاميذ عليها فى فصولهم بل عليهم تكوين موضوعات من ابتكارهم خاصة بما تقدمه وسائل الإعلام وتحليل مضمونها.

وازداد الاهتمام أيضًا بالحاجة إلى تقديم هذه المناهج إلى برامج التدريب الخاصة بأطباء الأطفال كى تتضمن عادات المشاهدة واستخدام الأطفال والمراهقين لوسائل الإعلام (جروبر وجروب Gruber & Grube ٢٠٠٠ ورتش وبارون Rich & Baron ٢٠٠١ وستراسبورجر ودونر ستين Strasburger & Donnerstein ١٩٩٩)، وقد حث بيريسين Beresin (١٩٩٩) أيضًا الأطباء النفسيين على مناقشة هذه المسائل مع الآباء وطلاب الطب والجمهور والعاملين فى مجال التعليم والصحة.

وحتى المشاهد التليفزيونية يمكن استخدامها لزيادة وعى الأطفال بوسائل الإعلام، فبرنامج ستريت سنتس Street Cents مثلاً، هو برنامج خاصة باتحاد الإذاعة الكندى يستطيع فيه المشاهدون اختبار الإعلانات وانتقادها (ساندرس Saunders ١٩٩٦)، وهناك نشرة ذاتية إلكترونية خاصة بالمراهقين يمكنهم الاتصال بها للتعرف على ما فيها من مقالات خاصة بهم.

كما أن هناك برامج جديدة تم ابتكارها وأدخلت حديثًا إلى شبكات الإنترنت منها على سبيل المثال ما تم بثه فى كندا بواسطة شبكة الوعى الإعلامى عن إرشادات البنت (٢٠٠٢) لمساعدة البنات الكنديات اللاتى تتراوح أعمارهن من ٥ إلى ١٧ عامًا على الشعور بالمسئولية والاستخدام الأمن للإنترنت.

وقد توصلت شبكة الوعى الإعلامى Media Awarness Network (٢٠٠٣) إلى عمل قوائم فحص للأباء على أطفالهم الذين أعمارهم من ٩ إلى ١٢ سنة وأبنائهم المراهقين من سن ١٣ إلى ١٧ سنة لتقدير مدى وعيهم بكيفية استخدام الإنترنت بفاعلية وأمان. وتتضمن هذه القوائم أسئلة خاصة بطريقة استخدام الإنترنت وغرف الاتصال، كما تحدد المعلومات الشخصية التى لا يصح الكشف عنها وكيفية التحقق من المعلومات المستقبلة على شبكة الإنترنت وأسلوب توزيع الرسائل. وتُعد مجلة التثقيف الإعلامى Media literacy Review (فيرينجتون Ferrington ٢٠٠٣) أحد المجلات المنشورة لهذا الغرض، وهى تتضمن مصادر للمعلومات تربط بين مواقع التعليم الإعلامى حول العالم.

ويجب أن تتضمن أيضًا مهارات المشاهدة الناقدة مهارات على أبعد مما هو معرفى فقط، ووعيا لا ينصب على تعليم الأطفال محتوى التليفزيون فقط وإنما أيضًا إيضاح دوره كشىء يحل محل أنشطة أخرى لها مزايا مفيدة للطفل (وليامز ١٩٨٦). وكذا تبصيرهم بالفروق والفوائد بين استقاء المعلومات من التليفزيون أو أخذها من مدى واسع من المصادر الأخرى بما فيها المطبوعة، حيث يجب أن يكون هذا جزءًا من مهارات المشاهدة الناقدة تبعًا لرأى وليامز (١٩٨٦) ويكون ما يشاهدونه منه محل مراجعة.

وقد حثت لجنة التعليم العام الخاصة بالأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال على المزيد من التثقيف الإعلامي وأن يكون المنتجون أكثر شعوراً بالمسئولية حيال مشاهد العنف التي تعرض في وسائل الإعلام، وعليهم التفكير في كيفية استخدام الآباء والأطفال لوسائل الإعلام وفي أفضل الحلول الممكنة للضرر الذي يمكن أن ينتج عن التعرض للعنف من هذه الوسائل.

ويمكن أن تعمل معلومات للتوعية إذا ما أضيفت إلى مضمون برامج تليفزيونية معينة ضد الآثار غير المرغوب فيها من التليفزيون، وقد أظهرت البحوث أنه إذا ما تعلم الأطفال كيفية إعداد البرامج التي يمكن أن تسبب هذه الآثار والقيم المستترة ورائها فقد يخفف هذا من الآثار السلبية التي تنتج عنها (براون وزملاؤه Brown et al ٢٠٠٢). وقد لاحظ براون وزملاؤه (٢٠٠٢) أن كندا واستراليا كانتا ضمن البلدان الأخرى في العالم التي لديها مناهج تثقيف تليفزيوني مكثفة في المدارس، وأصبحت هذه المناهج أهدافًا تعليمية في بعض الولايات. ومع هذا فالولايات المتحدة فقط وقليل من الدول الأوروبية هي التي تفتقر إلى برامج مدرسية شاملة للتثقيف الإعلامي (ستراسبورجر ودونر ستين Strasbuger & Donnerstein ١٩٩٩).

أنظمة التقييم Ratings Systems

يمكن أن تساعد أنظمة تقييم العنف الآباء على تحديد مقدار العنف الموجود في بعض برامج التليفزيون دون الحاجة إلى مشاهدتها، ويجب أن تعمم هذه الأنظمة ليس فقط كي يستخدمها الآباء بل أيضًا العاملين في نظام الكابل وكذلك موزعوا الفيديو كاسيت في أفلامهم التي يذيعونها أو يؤجرونها (دونرستين وزملاؤه Donnerstein et al ١٩٩٤ وكيونكيل وزملاؤه Kunkel et al ٢٠٠٠).

وتتضمن التقييمات الآتية (كيونكيل وزملاؤه ٢٠٠٢) نيويورك تايمز ١٩٩٧):

١ - TV-Y لكل الأطفال، ويعني هذا الرمز أن البرنامج مناسب لكل الأطفال، إلا أنه مصمم خصيصًا لأطفال ما قبل المدرسة، وهم الأطفال من سن ٢ إلى ٦ سنوات. حيث ليس من المتوقع أن يسبب لهم البرنامج أي إزعاج أو خوف.

٢ – TV- Y7 البرنامج موجه للأطفال الأكبر، من سن ٧ سنوات فأكبر، وهو أفضل بالنسبة للأطفال الذين يمكنهم التمييز بين ما هو خيالي وواقعي، وقد يتضمن عنفًا هزليًا أو بدنيًا، ويمكن أن يخيف الأطفال الأصغر من هذه السن.

٣ – TV- G البرنامج لكل الحاضرين General Audience ، مناسب لكل الأعمار، فالبرنامج ليس مصممًا خصيصًا للأطفال الأصغر ولكنه مناسب لهم، فليس فيه مثلاً إلا قليل من العنف وربما لا عنف فيه على الإطلاق، ولا لهجة شديدة أو حوار أو مواقف جنسية.

٤ – TV- PG مرشد الآباء Parental Guidance ، يمكن أن يحتوي على مشاهد غير مناسبة للأطفال الصغار، وربما يرغب الآباء في الحضور عندما يشاهدها هؤلاء الأطفال، وقد تحتوي على لهجة غير مناسبة لهم وعنف محدود.

٥ – TV-14 يُحذر فيها الآباء بشدة، لأن المشاهد المتضمنة في البرنامج يمكن أن تكون غير مناسبة للأطفال الأقل من ١٤ سنة، وينبغي أن يراقبها الآباء بعناية، كما يجب ألا يشاهدها الأطفال الأصغر سنًا، لأن البرنامج قد يتضمن موضوعات للكبار فقط ربما تكون جنسية مثلاً أو ذات محتوى عنيف أو لهجة غير مناسبة للصغار.

٦ – TV- M البرنامج للكبار فقط، فهو مصمم لهم وغير مناسب لأقل من ١٧ سنة، حيث يمكن أن يحتوي على عنف حقيقي أو جنس صريح أو موضوعات خاصة بالكبار أو انتهاك للحرمات (إدارة وهيئة النيويورك تايمز ١٩٩٧).

وبالرغم من أن التقييمات العامة للمشاهدين تعكس مضمون البرنامج بطريقة معقولة فإنه هناك أوصافًا مضافة لتكملة التقييمات الخاصة بالسن، ومن هذه التقييمات: حرف V للعنف Violence ، وحرف S للجنس Sex وحرف D للحوار Dialogue وحرف L للغة الراشدين adult Language وحرفًا F V ويقصد بهما العنف الخيالي Fan-tasy Violence ، ومع هذا فقد لا تستخدم في الكثير من البرامج المتضمنة عليها (كيونكيل وزملاؤه Kunkel et al ٢٠٠٢)، فهناك حوالي ٨٠٪ من مشاهد العنف لا توجد بها تقييم حرف V بالرغم من وجود ما يقرب من خمسة مشاهد عنف شديدة في كل

برنامج (كيونكيل ١٩٩٩)، مما يجعل من الصعب على الأبوين الإشراف والتحكم فى تعرض أطفالهم لمشاهدة العنف.

ويلاحظ أن هذا التصنيف مثير للجدل حيث اقترح البعض أنه يتجاهل مغزى مضمون البرامج إلى حد ما، وأن وضع تقدير أو تقييم موضوعى لهذا المضمون هو عملية تكاد تكون مستحيلة مما يعوق من محاولة إجراء مثل هذا التقييم (كنج King ١٩٩٥).

وتكمن المشكلة فى رأى دونر ستين وزملاؤه Donnerstein (١٩٩٤) فيما يتعلق بنظام التقييم الحالى أن مضمون البرامج مقيم حاليًا تبعًا لما هو معروف تقليديًا بأنه سئ دون أخذ آثاره الضارة على الأطفال فى الاعتبار، كما أن العنف يجب تقديره مستقلاً عن الموضوعات الأخرى كانتهاك الحرمات والجنس. وقد أشار دونر ستين وزملاؤه إلى أن النظام التقييمى يعطى الجنس الصريح تقييمًا أكثر دقة من العنف، فقد لا تظهر بعض لقطات الجنس القصيرة بينما لازالت كثير من مشاهد العنف الدموية تظهر فى النظام التقييمى الخاص بإرشاد الآباء PG، علاوة على هذا فإن هذا النظام يهتم بما يبدو واضحًا فى المضمون دون أخذ المغزى كثيرًا فى الاعتبار دونر ستين وزملاؤه ١٩٩٤).

وألعاب الفيديو التى تمارس على الحاسبات الآلية الشخصية[١] PCs وألعاب الإنترنت يتم تقييمها بواسطة لوحة تقدير الحاسب الآلى للتسلية[٢] (ESRB) . وتركز تقييماتها على السن وتتضمن أوصافًا للعنف وإسالة الدماء والتعرى والجنس وتناول المخدرات والخمور والتدخين ولغة الكبار غير المناسبة للأطفال والكلام المعبر عن الكراهية والمقامرة (مؤسسة أسرة كايزر ٢٠٠٢ والمؤسسة القومية للإعلام والأسرة ٢٠٠٢)، وهى تتضمن الآتى :

(١) Personal Computers .

(٢) Entertainment Software Rating Board .

١ – EC الطفولة المبكرة (Early Childhood) ، وهى خاصة بسن ٣ سنوات فأكثر دون تحديد موضوعات غير مناسبة فى المضمون.

٢ – E لكل شخص (Everyone) ، ويقصد بها سن ٦ سنوات فأكثر، ويمكن أن تتضمن الحد الأدنى من العنف والكوميديا المتسمة بالخشونة المفرطة واللغة غير المهذبة.

٣ – T للمراهقين (Teens) ، وهى لسن ١٣ فأكثر، وتتضمن بعض التعبيرات اللغوية المستخدمة للكبار، والعنف وموضوعات الجنس المعتدلة.

٤ – M للناضجين (Mature) لسن ١٧ فأكثر، وتتضمن مواقف عنف أكثر حدة ولغة ومشاهد جنسية.

٥ – A للراشدين فقط: ويمكن أن تحتوى على مشاهد عنف صارخ ومناظر جنسية غير لائقة، ولا يصح بيعها أو تأجيرها لمن هم أقل من ١٨ سنة.

وهناك نوع من الألعاب له رمز معين عبارة عن ضوء خاص به يعرف باسم إشارات المرور الضوئية "traffic light" لتحذير الآباء من العنف والجنس واللغة غير المناسبة للأطفال، ولكل ضوء معنى خاص به، فاللون الأخضر يعنى أن اللعبة مناسبة لجميع الأعمار، واللون الأصفر يفيد بأن العنف الموجود باللعبة معتدل أو غير شديد، وهو – إما مشابه لما يحدث فى الحياة الواقعية – أو على شكل رسوم متحركة، ويعنى اللون الأحمر عنفًا شديدًا يتسم بإسالة الدماء أو الإصابات الخطيرة أو الموت (مؤسسة أسرة كايزر ٢٠٠٢).

وقدم الدليل العام لمنظمة «الأطفال الآن» "Children Now" (٢٠٠١) مقارنة بين أكثر الألعاب مبيعًا مثل: نينتندو[1] Nintendo وجيم بوى Game Boy وبلاى ستيشن Play Station ودريم كاست Dreamcast والألعاب الشخصية للحاسب الآلى،

(١) وتتضمن ألعاب مثل: حرب الكوماندوز لتحرير القوات لمكان ما (المترجم).

وكانت الألعاب قد قورنت على أساس مقدار ونوع العنف الموجود بها، ومدى تنوع الجنس والعرق للأشخاص الذين يظهرون فيها ونوع ملابسهم وتكوينهم الجسمى العام، وكان ترتيب ألعاب الحاسب الآلى بصفة عامة أعلى من المتوسط، أى فى القائمة ٧ من ١٠ قوائم.

ومع هذا فقد اتضح أن الآباء لا يوافقون غالبًا على تقييمات الألعاب، كما أن بعض الألعاب لا تحتوى على المواصفات المناسبة، فالتقديرات التى تمت فى صناعة هذه الألعاب لا تتطابق مع تلك الموجودة فى ألعاب الأطفال أو الراشدين (أندرسون وبوشمان Anderson & Bushman ٢٠٠١).

المساعدات التكنولوجية

Technological Aids

وهناك سلاح آخر ثار حوله الجدل فى الحرب ضد مشاهدة الأطفال للعنف أو الجنس الصريح هو رقيقة حرف ڤى V- chip ، وهى مصممة للتعامل مع العنف التليفزيونى دون أن تحد من الحرية الإبداعية للأطفال. ورقيقة حرف «ڤى» هى عبارة عن وسيلة إلكترونية تحدد البرامج التى تتجاوز حدًا معينًا قد تم اختياره من العنف أو اللغة غير المرغوب فيها أو الجنس الصريح ثم تحذفها[1]، وعلى هذا تمكن الآباء من حذف المشاهد التى يرغبون فى ألا يشاهدها أطفالهم.

وقد أكد جروبر وجروب Gruber and Grobe (٢٠٠٠) وآخرون أهمية الإشراف الأبوى والتوجيه على كيفية استخدام الأبناء المراهقين لوسائل الإعلام. وقد أوصى الباحثان بمشاركة الآباء فى المشاهدة معهم، ولكن إذا ما تعذر ذلك، عليهم استخدام رقائق حرف ڤى V- chip ، وحجب برامج الحاسب الآلى عنهم للإقلال من دخولهم إلى الموضوعات غير المناسبة ومساعدة المراهقين منهم على مهارات المشاهدة الناقدة.

(١) يتم هذا الحذف دون مشاهدة البرامج بالفعل (المترجم).

والأوصاف التالية للعنف موجودة فى تعليمات استخدام رقائق حرف «فى» V-chip التى أنتجت حديثًا (كيونكيل Kunkel مايناردد فارينولا Maynard- Farinola فارار Farrar دونيرستين زوارن Donnerstein & Zwarun ٢٠٠٢)، وهى تختلف اختلافًا طفيفًا عن التقديرات التى تم وصفها فيما سبق، بالرغم من أنها تقريبية بصفة عامة وهى : TV-G لا عنف و TV-PG عنف معتدل، و TV-14 عنف شديد.

ويتضمن المجال الثانى لنظام رقائق حرف فى V-chip السلوك الجنسى: والأوصاف التالية موجودة فى الخصائص الأساسية لإنتاجها صناعيًا، وهى TV-G وتعنى قليلاً من المواقف المعبرة عن الجنس أو لا مواقف جنسية على الإطلاق، و TV-PC ويقصد بها بعض المواقف الجنسية، وهناك الرمز TV-14 وتتضمن مواقف جنسية مكثفة، ويعنى الرمز TV-MA مواقف جنسية صريحة، ويوجد كذلك قسم خاص بالحوار الجنسى ولغة الراشدين أيضًا (كيونكيل وزملاؤه Kunkel et al ٢٠٠٢).

وفى دراسة مكثفة لكيونكيل وزملاؤه (٢٠٠٢) أخذت عينة كبيرة من القنوات التى تشاهد كثيرًا بما فى ذلك القنوات الموجودة فى شبكة الإذاعة العامة والكابل وكذا القنوات المستقلة. واختبرت فيها البرامج المصورة للعنف والسلوك الجنسى واللغة (المناسبة للسن) ولغة الراشدين. وقد وجد كيونكيل وزملاؤة (٢٠٠٢) أن التقديرات المبنية على السن كانت معقولة إلى حد ما فى تحديد البرامج المناسبة لكل سن ولكنها رغم ذلك لم تخل من المواصفات الممنوعة كالعنف والجنس واللغة غير المرغوب فيها للأطفال، كما اتضح أيضًا أن برامج الأطفال تحتوى على قدر كبير من العنف وبخاصة الخيالى لم يتم التعرف عليه بواسطة الأجهزة الخاصة بذلك. ويرى كيونكيل وزملاؤه (٢٠٠٢) أن هناك حدودًا ملحوظة لإمكانيات رقائق حرف فى V-chip فى الكشف بفاعلية عما هو غير مناسب للأطفال.

وقد ظهرت مخاوف تفيد بأن استخدام الرقائق فى V-chip يعنى أن المسئولين عن الإرسال يمكنهم زيادة مستويات العنف والمشاهد الجنسية الخليعة طالما أن هذه الوثائق سوف تحد من رؤية الأطفال لهما، وعندما لا توجد الرقائق فى هذه الحالة فسوف يتعرض الأطفال لمشاهد أكثر من العنف والخلاعة. وهنا تقع مسئولية أكبر على الآباء كى يحدوا من هذه المشاهد باستخدام رقائق حرف فى V-chip .

وبالرغم من الحاجة الواضحة إلى تدخل الأبوين، فقد كشف تقرير لمؤسسة أسرة كايزر (٢٠٠١) على أن هناك أقل من ١٠٪ من الآباء يستخدمون بالفعل رقائق حرف في V-chip لحجز برامج معينة عن أطفالهم، بينما هناك أكثر من نصف المشاهدين الآباء يستخدمون التقييمات لتقرير ما الذى يمكن أو لا يمكن لأطفالهم مشاهدته. كما أن هناك آباءً لا يعرفون أن هذه الرقائق موجودة بأجهزتهم التليفزيونية بالرغم من وجودها فيها، وهناك من الآباء من يعرفون أماكنها ومع هذا لا يستخدمونها (مؤسسة أسرة كايزر، ٢٠٠١). وغالبًا ما يكون الآباء الذين يستخدمونها هم أولئك الآباء الذين يراقبون أو يمنعون أبناءهم من مشاهدة برامج العنف.

ومثل هذه التكنولوجيا وغيرها - كالإغلاق الإلكترونى على جهاز التليفزيون لإيقافه عن العمل فى فترات محددة من الزمن - يمكن أن يساعد الآباء فى إشرافهم على أطفالهم، إلا أن هذه التكنولوجيا سوف لا تشمل الأسر الفقيرة ما لم يتم توفيرها بحيث تصبح فى متناول الجميع، كما سبق تيسيرها لـ ٢٤ مليون فرد يعانون من عجز فى السمع (سنتروول Centerwall ١٩٩٥).

استراتيجيات الآباء والتعليم

حث كثير من الباحثين وأطباء الأطفال والمتخصصين فى الإعلام وتنشئة الأطفال الآباء على الإشراف على استخدام أطفالهم للحاسب الآلى ومشاهدة التليفزيون وممارسة ألعاب الحاسب الآلى وذلك باستخدام أساليب التقييم والمعلومات الخاصة بذلك. وعلى الآباء البحث عن الألعاب التى تتطلب استراتيجيات لحل المشكلات لأطفالهم وليس مجرد اللجوء للعنف، كذلك تحديد الوقت الذى يقضيه الأطفال أمام أجهزة وسائل الإعلام لتشجيعهم على الإقدام على الأنشطة الأخرى المفيدة لهم والآباء فى حاجة إلى معرفة أى من المشاهد التليفزيونية يقدم عليها أبناؤهم ونوع المعلومات التى يستقبلونها منها وذلك للتأكد من أنهم يفهمونها وأنها مناسبة لسنهم، ويجب عليهم أيضًا مناقشة ما تعرضه وسائل الإعلام مع أطفالهم فى ضوء ما يرونه صالحًا لهم من قيم أو معايير، وأن يلموا كذلك بألعاب الفيديو التى يمارسها أطفالهم ومستوى ما تتضمنه من عنف.

هذا ويجب حماية الأطفال الصغار من مشاهد الجنس الصارخ والعنف الشديد التي يمكن أن تخيفهم أو تسبب لهم اضطرابًا، وتنطبق مثل هذه النصائح أيضًا على مشاهد الفيديو الموسيقية.

ويلزم على الآباء الإشراف على أطفالهم أثناء اتصالهم بواسطة الإنترنت وتحذيرهم من الأشخاص الذين يتحدثون إليهم من خلاله؛ لأنهم غرباء وقد يختلفون عما كانوا يتظاهرون به أثناء الاتصال بهم وعلى الاباء أن يُعلموا أطفالهم أيضًا ألا يعطو لهؤلاء الغرباء معلومات شخصية عنهم أو يقابلونهم فى الواقع (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢).

ويجب على الآباء أن يحاولوا بصفة عامة تحديد الوقت الذى يقضيه أطفالهم سواء أمام التليفزيون أو فى ألعاب الفيديو أو الموسيقى أو الإنترنت وذلك من أجل تشجيعهم على الإقدام على الأنشطة الأخرى المفيدة لهم. ومعظم المتخصصين فى هذا الشأن لا يشجعون على وجود التليفزيونات والحاسبات الآلية وألعاب الفيديو فى غرف نوم الأطفال ، حيث يصبح الإشراف الأبوى عليهم صعبًا بالإضافة إلى أن هذا يؤدى إلى شعور الأطفال بالعزلة والوحدة. وأخيرًا يجب على الآباء أنفسهم توخى الجوانب الصحيحة فى استخدامهم لوسائل الإعلام كى يكونوا قدوة لأطفالهم، وتتضمن هذه الوسائل انتقاء البرامج المعقولة كتلك التى لا تتضمن العنف والجنس، كذلك ألا تطول فترات مشاهداتهم للتليفزيون أكثر من اللازم، كما عليهم الاندماج فى الأنشطة الأخرى المفيدة كالقراءة.

وقد قارن وارن وبليوما Warren and Bluma (٢٠٠٢) بين توسط الآباء فى استخدام أطفالهم للإنترنت وتوسطهم فى مشاهدة أطفالهم التليفزيون. ووجدا أن الآباء يطبقون أسلوبهم فى الإشراف على أبنائهم أثناء مشاهدة التليفزيون أيضًا عليهم أثناء استخدامهم للإنترنت وتصفحهم لشبكته، وكانت اهتماماتهم متشابهة فيما يتعلق بوجود الجنس والعنف فى كل من التليفزيون والإنترنت (وارن وبليوما ٢٠٠٢)، ويقترح مكجن McGinn (٢٠٠٢) أن بعض الآباء يستخدمون التليفزيون ونوعية البرامج التى استخدمتها بها الأجيال السابقة كجزء ضرورى للنمو الصحى لأطفالهم.

ويتضمن كتيب «التحالف للأطفال والتليفزيون» Alliance for Children and Television الخاص بالتثقيف الاعلامي (شبكة الوعي الإعلامي Media Awarness Network، ١٩٩٥) كثيراً من المعلومات والأنشطة لمساعدة الآباء على فهم أفضل للتليفزيون وآثاره على أطفالهم، كما يهدف إلى تثقيف الآباء أكثر فيما يتعلق بوسائل الإعلام. ويخبرهم عن المراحل المختلفة لنمو الطفل، ومضمون البرامج المناسبة لأطفالهم، ويبصرهم كذلك بالمخاوف الشائعة في كل مرحلة عمرية وكيفية تعامل الأطفال بنجاح مع التكنولوجيات الجديدة (شبكة الوعي الإعلامي، ١٩٩٥).

مبادرات أخرى

وبالإضافة إلى برامج التثقيف الإعلامي التي تستهدف الأطفال وما يتعلق بتوجيههم بما تتضمنه من تقييم ومساعدات تكنولوجية مقدمة للآباء أظهرت مبادرات أخرى طرائق إبداعية لاستخدام التليفزيون والكابل والتكنولوجيات الجديدة لمنع الآثار السلبية الممكنة الناتجة عن استخدام وسائل الإعــلام، وزيادة الإسهامات الإيجابية التي يمكن أن تؤديها هذه الوسائل لنمو الأطفال والمراهقين.

المصادر التعليمية :

ويمكننا أن نجد خلاصات وافية لتوصيات ما يقرب من ٣٢ هيئة خاصة بالدفاع عن الأطفال في الولايات المتحدة قامت منظمة «تروتا» Trotta (٢٠٠١) بتجميعها وأوضحت فلسفاتها وأهدافها الرئيسية واستراتيجياتها في وقاية الأطفال من الجوانب السلبية التي قد يتعرضون لها من وسائل الإعلام. وقد تم التوصل إلى هذه المعلومات من الموضوعات الخاصة بهده الهيئــات سواء كانت منشــورة أو من على صفحاتها في شبكة الإنترنت. هذا ويوجد أيضًا لدى المؤسسة القومية للإعلام والأسرة قائمة مكثفة للمصادر المتيسرة في مواقعها على شبكة الإنترنت.

وقد قدم در Dirr (٢٠٠١) أيضا ملخصًا مفيداً للمصادر التعليمية الخاصة بالتليفزيون فيما يتعلق بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وأثناء مراحل الدراسة

فى الصفوف الأولى والمتوسطة والأخيرة ومرحلة المراهقة وطلاب المدارس العالية والراشدين. ولاحظ در أن الحواجز الرئيسية لاستخدام برامج الكابل والإنترنت بواسطة المعلمين هو نقص الوقت وعدم كفاية المعلومات والقيود المالية.

ورداً على أحداث إطلاق الرصاص التى تمت فى بعض مدارس الولايات المتحدة أعدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (باريت Barrett ١٩٩٩) موضوعات للنشء لمساعدتهم على إمكانية تمييز العنف الموجود فى أنفسهم وفى الآخرين وما يسبقه من إشارات تحذير، وقد كشفت بحوث الجمعية الأمريكية لعلم النفس التى أجريت على التليفزيون أن العنف يشكل قمة اهتمام المشاهدين، وقد أشارت نتائج أخرى مهمة إلى أن ٤٠٪ من النشء قالوا بإنهم كانوا يهتمون بأى زميل يتبين لهم أن لديه استعداد للعنف، وقال ٧١٪ منهم أنهم يريدون تعلم المظاهر المشيرة إلى احتمال قيام شخص ما بالعنف (باريت ١٩٩٩).

وقد تعاونت الجمعية الأمريكية لعلم النفس مع هيئة الإعلام التليفزيونى بقصد تعريف النشء بعلامات التحذير من العنف وكيفية طلب المساعدة إذا ما شاهدوا هذه العلامات فى أنفسهم أو فى الآخرين. وكانت هذه المبادرة المشتركة جزءًا من حملة إعلامية شعارها «كافح من أجل حقوقك» وخذ موقفًا ضد العنف». وكانت تؤيد هذه الحملة هيئتى التعليم والعدالة بالولايات المتحدة والهيئات الفيدرالية الأخرى والمنظمات (باريت ١٩٩٩). وقال رئيس هيئة التليفزيون چيودى ماكجرات أن الهدف من مبادرة «كافح من أجل حقوقك» هو تهيئة مشاهدى التليفزيون للتوصل إلى أساليب لمكافحة العنف فى مجتمعاتهم (باريت ١٩٩٩). وكان هناك توجيهًا عامًا خلال هذه الحملة الإعلامية يحمل اسم «علامات تحذير Warning Signs يتضمن معلومات عن ظاهرة الغضب والعلامات التى تسبق ظهور العنف، وكان الطلب كبيراً جداً على هذا التوجيه حيث أعدت منه ١٠٠٠٠٠ نسخة إضافية وزعت خلال أسبوعين منذ بداية المشروع، علاوة على ذلك كانت هناك أطقم من الأفراد المتخصصين لمساعدة أعضاء الجمعية الأمريكية لعلم النفس على تنظيم الأنشطة فى مجتمعاتهم تتضمن معلومات عن كيفية العمل مع محطات الكابل المحلية (باريت ١٩٩٩، الاتصالات الشخصية).

وحيث إن التليفزيون اليوم أصبح معلمًا فعالاً وعامًا للأطفال وصغار الشباب (سلابى وبارهام وايرون وويلكس Slaby, Barham, Eron& Wilcox ١٩٩٤) - حيث يقدم الكثير من البرامج التعليمية والإرشادات التربوية لهم - فقد اقترح هؤلاء الباحثون أنه ينبغى على اللجنة الفيدرالية للاتصالات أن تضع حدوداً على ما يذاع من العنف خلال الأوقات التى عادة ما يتواجد فيها الأطفال فى المنزل للمشاهدة، أى بعد انتهاء اليوم الدراسى، والأفضل أن يبث التليفزيون البرامج والأنشطة التعليمية فى مثل هذه الأوقات. كما يجب أن توضح المشاهد المتضمنة للعنف بطريقة أكثر كفاية كى يمكن تجنب مشاهدتها.

مسئولية المذيع والحكومة :

فى كندا تقدم ما يقرب من ٢٠٠٠٠٠ من الكنديين بالتماسات للحد من مشاهد العنف إلى اللجنة الكندية المختصة بالراديو والتليفزيون والاتصالات - Canadian Radio Television and Telecommunications Commission (CRTC) وذلك بعد مذبحة مونتريال فى عام ١٩٨٩ والتى راح ضحيتها ١٤ امرأة صغيرة فى جامعة مونتريال رميًا بالرصاص. وقد وقع ١.٣ مليون مواطن تقريبًا على التماس أخر يطالب بعمل تشريع ضد العنف، وساعدت على الحصول على هذه التوقيعات امرأة كانت أختها قد اغتصبت وقتلت فى هذه المذبحة، كما انضم إليهم ما يقرب من ٢٥٠٠٠٠ معلم يلحون فى طلب إجراء سريع (سبيسر Spicer ١٩٩٥). ويلاحظ أن المنحى أو الأسلوب الكندى لمواجهة العنف هو محاولة الإقلال منه على عدد من الجبهات، حيث٨٠٪ من هذه المحاولات ينصب على التعليم العام مع تشكيل لجان وجمعيات علمية تساعد على تحقيق هذا الغرض، و ١٠٪ من خلال تدابير أو وسائل تكنولوجية مثل رقائق حرف فى V- chip، و١٠٪ من خلال قوانين اختيارية، وهذا بأمل الاتفاق والتعاون والمحافظة على التعبير الإبداعى لدى الأطفال، وليس عن طريق الإجبار وفرض التنظيمات والقوانين الجديدة. (سبيسر Spicer ١٩٩٥).

ومع هذا فعندما أعلنت هذه الإجراءات الاختيارية المتعلقة بالعنف بواسطة الشبكات الإذاعية (١٩٩٢) لم يجد المراسلون أن أى من المنتجين قد أشار بأن هذه الارشادات العامة يجب أن تتطلب تغييرات فى البرامج (سنتروول Senterwall ١٩٩٥). هذا ويلاحظ أن هناك قانونًا يعرف بقانون الثلاث ساعات 3- hour rule- يتطلب مذيعين مدربين فى مجال الإعلانات التجارية لتقديم برامج تعليمية من عناصرها التوعية ضد العنف ومدتها ثلاث ساعات أسبوعيًا كحد أدنى. وتبث هذه البرامج على الهواء فيما بين الساعة السابعة قبل منتصف النهار وحتى العاشرة بعد منتصف النهار أيضًا، على أن يتم التقيد بهذه المواعيد لخدمة المشـــاهدين الأطفال تبعًا لهذا القانون (Jordan ٢٠٠١).

وقد اتخذت خطوات أخرى لحماية الأطفال والمراهقين الذين يستخدمون الإنترنت، ففى عام ٢٠٠٢ مثلاً تم تعديل قائمة الجرائم فى كندا لتضم جريمة الاعتداء الناتج عن إساءة استخدام الإنترنت لتصبح أحد جرائم الراشدين الذين يحاولون إغراء الأطفال عن طريق شبكة الإنترنت كي يستطيعوا مقابلتهم ثم يمارسون معهم الشذوذ الجنسى بالقوة (بويد Boyed ٢٠٠٣).

وتتضمن مقترحات ستراسبورجر ودونر ستين Strasburger and Donnerstein (١٩٩٩) سيطرة الأبوين على استخدام أطفالهم لوسائل الإعلام، ومزيد من الإشراف الطبى والصحى العام عليهم، وتنظيم حكومي جديد وفعال لوسائل الإعلام، وتحسين لما تتضمنه من تسلية، فكل من الآباء والهيئات الحكومية المسئولة عن الأطفال والمتخصصون فى التليفزيون يلعبون دورًا فى هذا الشأن وعليهم أن يتحملوا مسئوليته، وطالب ستراسبورجر ودونر ستين أيضًا بتقرير المؤسسة القومية للصحة النفسية عن الأطفال والمراهقين ووسائل الإعلام عن عام ٢٠٠٢) حيث كان آخر التقارير فى هذا الشأن هو ذلك الذى ظهر فى عام ١٩٨٢ (المؤسسة القومية للصحة النفسية National Institute of mental Health ، ١٩٨٢).

ملخص

تم تطوير كثير من برامج التثقيف الإعلامى وتقديمها إلى المناهج الدراسية فى محاولة لتنمية مهارات المشاهدة الناقدة للأطفال وتثقيفهم التليفزيونى. ولقد تم تطوير الكثير من برامج مهارات التثقيف التليفزيونى والمشاهدة الناقدة. ويبدو أنها أصبحت فعالة فى زيادة وعى الأطفال بجوانب كثيرة من برامج التليفزيون التى هى فى حاجة إلى توعية من الأطفال نحوها. إلا أنه لم تظهر آثار هذه البرامج على المدى الطويل. ومن المأمول أن مثل هذه البرامج سوف تمكن الأطفال من الاستمتاع بالتليفزيون والاستفادة من كثير من جوانبه الإيجابية مع الإقلال فى الوقت نفسه من آثاره السلبية ومساوئه المحتملة.

وقد تطورت أساليب أخرى للتدخل وتمت دراستها لتقدير فوائدها فى مساعدة الآباء فى الإشراف على استخدام أبنائهم الأطفال والمراهقين لوسائل الإعلام والإقلال من آثارها السلبية عليهم، فهناك أنظمة التقييمات لمضمون برامج التليفزيون والسينما وألعاب الفيديو التى يمكن أن يستخدمها الآباء لتقييم البرامج التى يشاهدها أبناؤهم أو ألعاب الفيديو التى يمكن أن يمارسونها، ومع هذا فقد ظهرت مشكلات خاصة باستخدام التقييمات ؛ لأنها لا تعكس بدقة مستوى ما تتضمنه البرامج من الجنس أو العنف كذلك هناك أيضًا الوسائل التكنولوجية المساعدة مثل رقائق حرف فى V- chip ، إلا أنه توجد مشكلات مشابهة وكثير من الآباء لا يعرفون شيئًا عنها أو لا يستخدمونها.

وهناك تأكيد متزايد فى الكتابات العلمية عن الحاجة إلى أطباء وأطباء أطفال كى يضموا إلى برامجهم التدريب على تقدير برامج وسائل الإعلام، ولكى يكونوا أيضًا على وعى بالمشكلات التى يمكن أن يعانى منها مرضاهم بسبب وسائل الإعلام، وهناك الكثير من الاستراتيجيات والممارسات التى يمكن أن يضيفها الآباء إلى خبرات أسرهم بوسائل الإعلام كى تزداد الآثار الإيجابية وتقل الجوانب السلبية لهذه الوسائل.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش التناقضات بين أنظمة التقييم الخاصة بالتليفزيون وتلك الخاصة بالفيديو والمضمون الفعلى لبرامج التليفزيون أو ألعاب الفيديو الذى قد تحتوى أحيانًا على سلوك جنسى أكثر أو لغة غير مناسبة للأطفال أو عنف أكثر مما تشير آلية التقييمات.

٢ - ما هى العوامل النمائية والتجريبية الأخرى التى يجب أن توضع فى الاعتبار لتطوير أنظمة التقييم؟

٣ - ناقش أهم التوصيات فى رأيك التى يجب أن تعطى للآباء عن استخدام أطفالهم لوسائل الإعلام.

الفصل الخامس عشر

ملخص واستنتاجات وتوجيهات مستقبلية

ملخص واستنتاجات

اتسع نطاق استخدام الأطفال للتكنولوجيا بسرعة مع انتشار الهواتف الخلوية (الموبيلات) والبيجرز ومشاهد الفيديو الموسيقية وألعاب الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية وسائر الدوائر الرقمية الأخرى، إلا أن التليفزيون لازال يحتفظ بمركزه البارز في عالم الإعلام. وتعد السرعة التى تسير بها البحوث والدراسات المعاصرة عن أثر كل هذه الوسائل الإعلامية - على النمو الاجتماعي والانفعالى والطبيعي والعقلى للأطفال والمراهقين - مثيرة حقًا، وقد ظهرت نتائج جديدة بالاهتمام فيما يتعلق بتكرار وكيفية استخدامهم لكل وسيلة إعلامية، كما تم التعرف على متغيرات جديدة ومهمة والكشف عن علاقات متنوعة بين المتغيرات القديمة.

ومع هذا فإن تعقد الموضوعات والتفاعلات بين العديد من المتغيرات يشكل تحديًا مستمراً للباحثين. فهناك فروق بين المشاهدين فى السن والجنس والمستوى الاقتصادى - الاجتماعي والخبرة السابقة والدوافع والحاجات لابد أن يراعيها أى باحث ما فى دراسته، كما توجد أيضًا فروق بين اختيارات المشاهدين وأنماط استخدامهم للتليفزيون والوسط الذى يشاهدونه منه، كذلك توجد أيضًا فروق أساسية فى مضمون وسائل الإعلام والاختيارات التكنولوجية والدخول إلى التكنولوجيا، ويعد اختيار تصميم البحث وأسلوبه العلمى methodology مكونًا مهمًا فى الدراسات الخاصة بتفاعلات وأثر كل هذه المتغيرات على مدى وضوح النتائج ودقة تفسيرها، أن طرح تساؤلات البحث

بفاعلية والتخطيط الجيد من أجل جمع البيانات وتحليلها للإجابة عن هذه التساؤلات يعد جزءًا حيويًا من أجل التوصل إلى معلومات مفيدة صالحة للتطبيق.

وقد قامت البحوث المعاصرة على الأساس القوى الذى استندت عليه من الدراسات السابقة، ولقد أصبح دور الأسس النظرية الرئيسية فى شرح وتحديد التفاعلات المعقدة بين الكثير من المتغيرات واضحًا بطريقة متزايدة، فالنظرية الاجتماعية المعرفية ونظرية الغرس ومنحى الاستخدامات والإشباعات كلها قد ساهمت بدرجة ملحوظة فى فهم أفضل لأثر وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين

ويلاحظ أن التأكيد على تعلم الأطفال الاجتماعى والعمليات المعرفية - مثل الانتباه والاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة والدافعية كذلك القدرة على المعالجة المعرفية للمعلومات والمهارات المعرفية- يعد مهمًا من أجل فهم كيفية استخدامهم لوسائل الإعلام، وردود أفعالهم على مضمونها، ومتى يحتمل أن يقلدوا ما يشاهدونه فيها، ويلاحظ أن هناك تأكيدًا متزايدًا على دور المهارات والأنشطة المعرفية ليس فقط من حيث تحديد مستوى فهمهم لمضمون وسائل الإعلام ولكن من أجل التعرف أيضًا على الألعاب التى يفضلونها فى هذه الوسائل كذلك إمكانية فهم استجابات العدوان أو العنف التى قد تنشأ لديهم وكذا القوائم المعرفية للأداءات scripts الموجهة لسلوكهم نتيجة لذلك.

ويعد تركيز نظرية الغرس على آثار كثرة المشاهدة مفيدًا فى فهم كيف يكون الأطفال اتجاهاتهم واعتقاداتهم بسبب المعلومات التى يستقبلونها من وسائل الإعلام، فالمعلومات الناتجة عن مشاهدة التليفزيون بكثرة مع عدم وجود مصادر أخرى بديلة منافسة مثلا قد ينتج عنها أن تسير اتجاهات المشاهدين الأطفال وآرائهم وفقًا لما يشاهدونه فى التليفزيون. وتذكرنا نظرية الاستخدامات والإشباعات أن الأطفال والمراهقين لهم حاجات مختلفة ويستخدمون وسائل الإعلام وبالأخص التليفزيون لأغراض متنوعة وفى بيئات مختلفة، وكلها عوامل تؤثر على إدراكاتهم وردود أفعالهم لما يشاهدونه مما يؤدى إلى اختلاف تأثير هذه الوسائل عليهم.

والتكامل[1] بين نظريات الغرس والاستخدامات والإشباعات في مجال الاتصالات - ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي وسائر نظريات النمو الأخرى فى مجال علم النفس - يمكن أن يكون مفيداً فى شرح الكثير من الفروق فى الاتجاهات والسلوك بين الأطفال والمراهقين مستخدمي وسائل الإلام لإثراء المؤلفات العلمية في هذين المجالين.

هذا ويشير كَمٌ ملحوظ من نتائج البحوث إلى أنه إذا ما استخدم المشاهدون التليفزيون بجدية للحصول على المعلومات التى يحتاجونها - وبخاصة عندما يدركونها كمعلومات حقيقية وعندما تكون مصادرهم الأخرى البديلة للمعلومات قليلة - تكون آثار التليفزيون عليهم كبيرة فى هذه الحالة. وتقل آثاره عليهم عندما يستخدمونه أساساً كوسيلة للتسلية، ويشاهدونه قليلاً ولا يهتمون به كمصدر رئيسى للمعلومات عند وجود مصادر أخرى لديهم للمعلومات والمعرفة. ومع هذا فإن أهمية التليفزيون أو مدى إثارته للمشاهدين يمكن أن تتغير أو تخفف بواسطة متغيرات أو عوامل النمو والجنس والاطار أو الوسط الذى تتم فيه المشاهدة والعوامل الأسرية، وكمية المشاهدة التى تتم بواسطة الأطفال والمراهقين، وعن طريق اختياراتهم للبرامج.

والأمر هنا واضح، فالرسائل التى تصدر من وسائل الإعلام لا تؤثر على كل الناس فى جميع الأوقات، ولكن بعض الرسائل تؤثر على بعض الناس بعض الوقت، ونحن إذا ما تحركنا تجاه السن لوجدنا أننا فى حاجة لأن ندرك أن العملية معقدة على الجانب الإنسانى كما هى على الجانب التكنولوجي (هيث وجلبيرت Heath & Gilbert ١٩٩٦، ص٣٨٥).

ومن الاتجاهات المبشرة بالنجاح فى الدراسات المعاصرة هو تطوير تساؤلات البحوث وقيامها على التقدير الدقيق لمعظم المتغيرات المناسبة التى يمكن أن يؤثر على النتائج، وأيضاً تقسيم أفراد العينة إلى مجموعات فرعية مختلفة للتعرف على مدها تأثرها بهذه

(١) والتكامل بين التراث العلمى الإعلامي والسيكولوجي يمكن إذاً أن يهيئ إطار عمل أوسع يضم كل العوامل التي تؤثر على الطفل فى هذين المجالين. فعوامل أو متغيرات كالنمو وجنس الطفل وسنه لا شك أنها مهمة، إلا أنه لا يمكن دراستها أو تقييمها بمعزل عن عوامل الإعلام أو الاتصالات بما فى ذلك مضمون برامج التليفزيون وخصائصها الشكلية، كذلك أيضاً استخدام وسائل الإعلام التكنولوجية الأخرى (المترجم).

المتغيرات، فبرامج البحوث الجديدة الخاصة بالعنف مثلاً قد ركزت على أنماطه المختلفة من وسائل الإعلام، وذلك مثل مشاهدته فى التليفزيون أو وجوده فى أنواع ألعاب الفيديو ومشاهده الموسيقية، مع أيضًا دراسة الأسباب المختلفة لممارسة هذه الألعاب أو مشاهدة العنف فى التليفزيون، هذا إلى جانب دراسة أثر هذه المتغيرات السابقة على جماعات فرعية من الأطفال مشتقة من العينة الأساسية فى الدراسة تختلف عن بعضها فى مستويات النمو وقدراتها المعرفية وفى نوع الجنس (بنين وبنات) مما سوف يعطى نتائج أدق، وذلك بسبب تقدير التفاعل بين المتغيرات المختلفة الموجودة فى وسائل الإعلام مع المتغيرات الموجودة فى عينة الدراسة مثل متغيرات النمو والقدرات المعرفية والجنس، فدراسة أنماط العنف الذى تعرض له أفرداً العينة (من التليفزيون أو ألعاب الفيديو) فى مجموعتين فرعيتين من البنين والبنات قد ألقت ضوءاً جديداً على نتائج الدراسات السابقة للفروق بين الجنسين فى مستويات السلوك العدوانى نتيجة للتعرض لأنماطه المختلفة فى ووسائل الأعلام - وليس لنوع واحد فقط هو مشاهدته بالتليفزيون - كما كانت تسير الدراسات السابقة.

الفروق فى النمو وبين الجنسين :

تحدد قدرات الأطفال على المعالجة المعرفية للمعلومات ما ينتبهون إليه ويفهمونه ويتذكرونه من هذه المعلومات. وهناك متغيرات نمائية مهمة تحدد المعلومات وخصائص الأشياء التى ينتبه إليها الأطفال، وكيف سوف يفهمون ما يشاهدونه، وكيف يمكنهم تمييز الواقع من الخيال، وبأى طريقة يتذكرون، وما الذى يخافون منه، وتركيز انتباه الأطفال الصغار على المعلومات البارزة إدراكيًا يعنى أنهم سوف ينتبهون إلى المادة التى تجذب انتباههم إلا أنها قد تسبب لهم فى الوقت نفسه ارتباكًا أو خوفًا، كما يمكنهم أيضًا استدعاء أو تذكر الصور العقلية البصرية الواضحة لفترة طويلة من الوقت، ولكن ليست لديهم القدرة على وضعها فى سياقها كما يفعل الأطفال الأكبر سنًا أو الراشدون، وعلاوة على ذلك فإن قدرات الأطفال الصغار المحدودة على التعبير اللغوى يمكن أن تمنعهم من أن يشرحوا بدقة ما قد فهموه بالفعل.

ومع نمو الأطفال تصبح العمليات المعرفية أو رغبتهم فى التحدى أكثر أهمية وتؤثر على انتباههم إلى التليفزيون واختيارهم للألعاب (مثل ألعاب الفيديو) ووسائل الإعلام الأخرى، ويلاحظ أن هناك اختلافًا بين الجنسين فى هذا الصدد، فالبنات مثلاً يملن إلى التفوق فى المجالات اللغوية وهن أكثر تركيزًا عليها، بينما يميل الأولاد إلى المهارات البصرية والمكانية. فإذا ما كان التليفزيون يعتمد أكثر على اللغة مثلاً، وكانت ألعاب الفيديو أكثر اعتمادًا على القدرة البصرية فإن الفروق بين الجنسين فى مجال هاتين المهارتين سوف تؤدى إلى اختلاف تأثير وسائل الإعلام عليهما.

وتعد الفروق فى نمو القدرات المعرفية مهمة فى ضوء ازدياد دخول الأطفال إلى مختلف أنواع المعلومات، وهذه الفروق لها آثار اجتماعية وبينشخصية interpersonal لا يمكن تجاهلها، فقد أصبح الآن متاحًا للأطفال الدخول إلى معلومات الراشدين بما فيها من عنف ومشاهد جنسية بل وربما دعارة أيضًا وذلك على الإنترنت. ولكن الأطفال تنقصهم المهارات المعرفية والنمو الانفعالى والنضج الذى يمكنهم من التعامل مع هذه المشاهد بأمان واقتناع.

العنف الإعلامى :

يقترح عدد من برامج البحوث المعاصرة طرائق جديدة لتتبع العلاقة بين العنف الاعلامى والسلوك العدوانى فى الحياة الواقعية والاستجابات المعبرة عن هذا السلوك بأشكاله وصوره المختلفة، فبدلاً من الاقتصار على قياس العنف البدنى – وهو الأكثر شيوعًا لدى الأولاد – وجد الباحثون أن هناك أنواعًا مختلفة للعنف، كما أنه يجب التمييز بين العدوان المباشر وغير المباشر أو بين العدوان البدنى والعدوان الخاص بالعلاقات[1] relational aggression .

(١) كالمقاطعة أو إساءة العلاقات (المترجم).

وقد أوضحت البحوث بصفة عامة أن هناك فروقًا بين الأولاد والبنات فى استجاباتهم للعنف وأيضًا فى استخدامهم لسلوك العنف أو العدوان، ومع هذا فعندما يوجه انتباه أكبر إلى الأنماط المختلفة من العنف فإن التفاعل بين الجنس وأنماط العدوان يصبح واضحًا، والبنات[1] أكثر ميولاً إلى العدوان القائم على العلاقات، وربما يرجع هذا إلى كفائتهن فى القدرة اللغوية وتطبيعهن الاجتماعى.

ويمكن أن يكون التمييز بين الخيال والواقع صعبًا بسبب وجود الكثير من ألعاب الفيديو الدقيقة المتطورة، وصعوبة هذا التمييز بالإضافة إلى أن الخاصية التفاعلية لهذه الألعاب تُزيد من قوتها وسيطرتها على الأطفال، إلا أن بعض البحوث تقترح بأن أثرها أقل، وبخاصة إذا ما تمت ممارستها فترة طويلة من الوقت مما يؤدى إلى تخفيض الدافع نحوها. وهناك اختلاف بين الباحثين فى تقدير مستوى الإثارة العدوانية الناتجة عن هذه الألعاب، والاختلاف فى معنى ومغزى مستويات الاثارة بسبب هذه الالعاب فى حاجة إلى مزيد من الدراسة للتعرف على أسبابه، كذلك لبيان ما إذا كان التناقص مثلاً فى مستوى الإثارة يشير إلى الضجر أو التعب أو الإقلال من الحساسية للعنف أم أن هناك عوامل أخرى هى التى تؤدى إلى هذا التناقص.

وكانت نتائج البحوث عن أهمية التوحد مع الشخصيات التى تظهر أمام الأطفال فى وسائل الإعلام متسقة تمامًا. فكان المشاهدون الذين يتوحدون مع الشخصيات التى تسلك بعنف يتأثرون كثيراً بما يشاهدونه، كما أن إدراك العنف كسلوك له مبرراته، أو مثار أو واقعى أو سلوك مثاب - يؤثر على مدى فاعليته على المشاهدين. ويلاحظ أن أحلام اليقظة الخاصة بتصرفات العنف - أو ممارسة الألعاب المتضمنة لمشاهد العنف فى الفيديو أو مشاهدته فى التليفزيون أو السينما - كلها تمثل تكراراً لاستجابات عدوانية فى الخيال من المتوقع أن تزيد من احتمال الإقدام على السلوك العدوانى.

(١) الأولاد أكثر ميولاً إلى العدوان البدنى من البنات (المترجم).

كما تلعب عوامل النمو أيضًا دورًا كبيرًا فى أثر العنف الإعلامى على الأطفال. فالأطفال الأصغر يختلفون عن الأطفال الأكبر والمراهقين فيما يدركونه كعنف، ولماذا يدركونه كذلك وفى أفكارهم عنه وعن تأثيره عليهم، وما الذى يخيفهم منه. وهم كذلك يختلفون عن الكبار كذلك فى كيفية تقديرهم للدافع من ورائه وتبريراته وفى كيفية فهمهم لعواقبه أو حتى بإمكانية انتهائه بالموت، ولأن الواقعية تعد أثرًا مهمًا لوسائل الإعلام، فإن عدم قدرة الأطفال الصغار على فصل الواقع عن الخيال - واعتبارهم للكثير مما يشاهدونه فى وسائل الإعلام واقع - يجعلهم أكثر عرضة لتأثير هذه الوسائل.

ألعاب الفيديو :

بالرغم من أن الأطفال والمراهقين يقضون قدرًا ملحوظًا من الوقت يستخدمون فيه التكنولوجيا من أجل الحصول على المعلومات فإنهم أيضًا يظلون معها وقتًا لا بأس به من أجل التسلية، ويمارس الأطفال ألعاب الفيديو لأسباب وأغراض متعددة تتضمن الرغبة فى التحدى والتحرر من القيود والميول إلى التخيل والتفاعل الاجتماعى والتسلية والهروب من الواقع. وتشير الأدلة إلى أن خبرات مشاهدة التليفزيون ليست مشابهة إلى الخبرات الناتجة عن ممارسة ألعاب الفيديو كما كان قد افترض كثيرًا من قبل، فمشاهدة التليفزيون مثلاً هى خبرة أكثر سلبية، أما ممارسة ألعاب الفيديو فهى خبرة تفاعلية وتتطلب مهارات معرفية مختلفة. وقد استخدمت النظرية الاجتماعية المعرفية ونظرية الاستخدامات والإشباعات وكذا الآراء المعرفية الارتباطية الجديدة كلها من أجل شرح أثر ممارسة هذه الألعاب وكذا خبرات وسائل الإعلام الأخرى على الأطفال.

ويلاحظ أن أنواع الألعاب المتيسرة واختيارات الأطفال والمراهقين لها - وطول الفترة الزمنية التى يمارس فيها الأطفال هذه الألعاب والإشباعات التى يبحثون عنها كذلك - الفروق بين الجنسين فى المهارات المعرفية والرغبات وخبرات التطبيع الاجتماعى - كلها عوامل تؤثر على مدى فاعلية هذه الألعاب على النمو، وقد اتضح أن النتائج - فيما يتعلق باختيارات الأطفال والمراهقين للألعاب وسلوكهم فيها - كانت تعكس مظاهر

نموهم الاجتماعى والمعرفى والانفعالى بطرائق دقيقة وملحوظة. وكان الأولاد أكثر تفضيلاً لوسائل الاعلام التى تتميز بالآداء والعنف بينما كانت البنات يفضلن الألعاب التى تتطلب جهداً عقلياً ولغوياً مثل ألعاب الكوتشينة التى تجرى على الحاسب الآلى أو ألعاب المعضلات.

ويوجه الآن انتباهاً أكثر نحو اختيارات الألعاب، لأن هذا الاختيار يعكس فروقًا مهمة بين الجنسين فى أسباب اللعب ومقدار الوقت المستغرق فيه والمهارات المعرفية المطلوبة له، فالألعاب التى كانت تعتبر أحياناً من قبل بأنها غير مشوقة للبنات أصبحت معروفة الآن بأنها لا تتفق مع مهارتهن، لذلك فهن أقل إقداماً عليها، وقد تفيد جهود معينة لتغيير الموقف فيما يتعلق بمضمون هذه الألعاب كى يقدمن عليها.

ويؤثر أيضاً تفضيل الألعاب على نوع القوائم المعرفية الخاصة بالآداءات والأحداث scripts التى يتم تنشيطها عند الطفل وعلى الأفكار والاستجابات التى يعتاد تكرارها، وعندما يصبح استخدام وسائل الإعلام مرتبطاً باعتقادات الأطفال ونشاطهم المعرفى - وقوائمهم المعرفية الخاصة بالآداءات والأحداث - فمن المحتمل أن يكون لهذه الوسائل أثاراً طويلة الأمد عليهم، ويمكن أن تلعب المثيرات البيئية وما يصحبها من إشارات cues باعثة على العدوان دوراً مهماً فى تنشيط واستمرار وجود القوائم المعرفية الخاصة بالعدوان عند الطفل واحتمال اقدامه على السلوك العدوانى، لذلك فإن الإشراف الأبوى على الأطفال يجب ألا يقتصر فقط على مشاهدتهم للتليفزيون أو ممارستهم لألعاب الفيديو أو الحاسب الآلى بل هو ضرورى أيضاً عندما يلعبون بلعبهم ويتفاعلون مع الظروف البيئية الاجتماعية من حولهم كجانب مهم من آثار الخبرات الإعلامية عليهم.

ويبدو أن اختلاف الدوافع من ممارسة ألعاب الفيديو هو عامل مهم فى تحديد آثار هذه الألعاب على الأطفال، فإذا ما كان دافع الطفل من أقدامه على هذه الألعاب مثلاً هو مجرد التسلية أكثر من البحث عن المعلومات أو تعلم شىء عن سلوك ما فإن أثرها عليه سوف يكون قليلاً، وبالعكس إذا ما استخدم الأطفال هذه الألعاب للاقتداء بسلوك من يظهر فيها من شخصيات كنموذج للتفاعل الاجتماعى أو كى يتجنب الأطفال مشكلاتهم فإن الآثار سوف تكون مختلفة تماماً.

التنوع الثقافى :

أظهرت البحوث التى أجريتْ عن التنوع الثقافى فى وسائل الإعلام أن جماعات الأقلية والنساء وكبار السن لازال تمثيلها أقل من اللازم فى هذه الوسائل، فكثير من وسائل التسلية الإعلامية مثل مشاهد الفيديو الموسيقية وألعاب الفيديو تميل إلى المحافظة على الصور النمطية للجنسين أو الشعوب المختلفة. وإذا ما أخذنا نظرية النمو فى الاعتبار والتى تفيد بأن الاطفال يتوحدون مع الأشخاص الذين يشبهونهم إلى حد ما، حيث يقلدون سلوكهم فإن الأثر السلبى لهذا التقليد سوف يزداد إذا ما كان هؤلاء الأشخاص القدوة سلوكهم غير مناسب أو كانوا أشخاصاً فاشلين. وتهتم نظرية الغرس بأثر العمليات التى يستخلصها الأطفال من وسائل الإعلام على اتجاهاتهم واعتقاداتهم النامية عن أنفسهم وعن الآخرين. فالأطفال السود مثلاً عندما يرون أن الأشخاص الذين يظهرون فى التليفزيون– أو غيره من وسائل الإعلام ويشبهونهم – قليلون نسبياً يشعرون بأنهم أقل أهمية من البيض. وتقترح أيضًا نظرية الاستخدامات والإشباعات أن الاطفال الذين يشاهدون التليفزيون أو يستخدمون وسائل الإعلام يحصلون على معلوماتهم عن الآخرين من هذه الوسائل إذا ما كانت المصادر الأخرى للمعلومات قليلة فى هذا الصدد؛ لذلك فإن أرائهم واتجاهاتهم عن الآخرين يمكن أن تكون محرفة عندما يكون هناك تحيزًا فى عرض وسائل الإعلام لهؤلاء الآخرين.

الإعلان :

لازال الأطفال يتعرضون لقدر كبير من الإعلانات فى التليفزيون وحديثًا أيضاً فى الإنترنت، وهم كذلك يتعرضون بازدياد للإعلانات الكثيرة فى دور السينما والبرامج الإذاعية وبخاصة فى أخبار الرياضة وأيضًا فى المدارس. ومع هذا تتوقف آثار هذه الإعلانات على نمو الأطفال وجنسهم وجنسياتهم، وكلها عوامل تؤثر على فهمهم لها وردود أفعالهم عليها. فالأطفال الصغار مثلاً هم على وجه الخصوص أكثر تأثرًا من غيرهم بأساليب عرض الإعلانات؛ لأنهم أكثر انتباهًا إلى الخصائص السمعية

والبصرية البارزة التى تتميز بها، وأيضاً بسبب عدم قدرتهم على التمييز بين الواقع وغير الواقع وهم فى الوقت نفسه أقل فهمًا للهدف الإغرائى للإعلان وأساليبه. كما أن البنات السود يمكن أن ينتبهن إلى جوانب مختلفة من المعلومات أو الرسائل عن البيض، ويُصبحن أقل تأثرًا ببعض مضمونها لأن مشاهدها أقل ملائمة لهن.

ويمكن تعليم الأطفال والمراهقين النظر إلى الإعلان بطريقة ناقدة، وبالرغم من إعطائهم معلومات كثيرة عن عمليات الإغراء بالشراء والمتضمنة فى الإعلان فربما يظلون متأثرين به.

وتستخدم أساليب الإعلان أحيانًا فى الحملات الإعلامية لمحاولة تغيير السلوك، مثل دفع الناس نحو الاقلاع عن التدخين أو شرب الخمور. وتوجه البحوث الآن بشكل متزايد نحو آثار ضم مثل هذه الرسائل الإعلامية إلى البرامج الشائعة بين الجماهير لبحث مدى تأثيرها على الأطفال والمراهقين، هذا ولازالت البحوث تشير إلى أنه من الأسهل تغيير المعارف والاتجاهات عن تغيير السلوك الفعلى فى الكثير من المجالات.

توسط الأبوين والأسرة :

أظهرت البحوث باتساق أن اندماج الآباء وتوسطهم مع الأطفال أثناء استخدامهم لوسائل الإعلام – بما فيها التليفزيون – يعد عنصراً مهمًا فى تكوين الأطفال لخبراتهم عن هذه الوسائل، فمشاهدة الآباء للتليفزيون مع أطفالهم – وإشرافهم على ممارستهم لألعاب الفيديو أو استخدامهم للحاسب الآلى – يعتبر ضروريًا من أجل تسهيل الاستيعاب والفهم للأطفال ومنع الآثار السلبية عنهم من مثل هذه الوسائل الإعلامية، كما أن المساعدة على الإقلال من الآثار السلبية غير العادية لوسائل الإعلام يتم أيضًا بإعطاء الأطفال معلومات مضادة أو منافسة لهذه الآثار وكذا آراء وقيم صحيحة. ومع هذا فكثير من الأطفال فى الولايات المتحدة لديهم وسائل إعلامية متعددة فى غرفهم والإشراف الأبوى عليهم قليل نسبيًا بالرغم من تكرار حث الآباء على هذا الإشراف، وعلى هذا فالأطفال يستخدمونها وهم معزولين فى غرفهم مما يعرضهم للآثار السلبية لهذه الوسائل الإعلامية.

وكثيراً ما وجه اللوم إلى استخدام وسائل الإعلام بصفة عامة ومشاهدة التليفزيون على وجه الخصوص وقيل أن هذا الاستخدام يسبب إعاقة لحياة أفراد الأسرة معًا وتفاعلهم مع بعضهم البعض وأدائهم للأنشطة العامة، كما وجه النقد أيضًا إلى هذه الوسائل؛ لأنها تعوق النمو الاجتماعي للأطفال بسبب ازدياد عدد الساعات التى يقضونها فى عزلة عن الآخرين مع أجهزة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو، إلا أن وسائل الإعلام قد تستخدم أحيانًا فى إطار اجتماعى[1] وبخاصة لدى المراهقين الأولاد، هذا وتحدد الدافعية من استخدام وسيلة الإعلام - والإطار الاجتماعى الذى يتم استخدامها فيه كذلك تركيب الأسرة ونشطتها وقيمها - أنماط التفاعلات التى يمكن أن تحدث فى الأسرة وآثارها على الأطفال والمراهقين أثناء هذا الاستخدام. ويمكن القول ببساطة أن مجرد المشاهدة مع الأطفال لا تكفى، فتعليقات الآباء وتحديدها لأساليب الاستخدام يعد مهمًا كذلك.

آثار صحية مرتبطة باستخدام وسائل الإعلام :

يركز قدر كبير من البحوث على آثار تعرض الأطفال والمراهقين المتكرر للسلوكيات السلبية أو غير الصحية التى تظهر فى وسائل الإعلام، فمشاهد الفيديو الموسيقية مثلاً كثيراً ما تعرض أشخاصاً يشربون الخمر أو يدخنون إلى جانب عرضها لبعض التلميحات الجنسية والعنف، وأصبح المشهد الجنسى يمثل خاصية عامة للكثير من الأفلام السينمائية والبرامج التليفزيونية التى تعرض فى الوقت الذى يشاهد فيه الأطفال والمراهقون التليفزيون.

وظهور المشاهد المتكررة للشخصيات الجذابة فى التليفزيون والسينما ومشاهد الفيديو الموسيقية والمجلات - وهم يتعاطون الخمور أو التبغ أو المخدرات - يمكن أن

(١) كما هو الحال فى الألعاب الجماعية (المترجم).

يلعب دوراً مهمًا باتجاهات وأفكار النشء المشاهدين فيما يتعلق باستخدام هذه المواد. هذا وكثير من وسائل الإعلام بما فيها التليفزيون تستمر فى عرض النساء النحيفات مما يترتب عنه أن كثيراً من الفتيات يصبحن غير راضيات عن أجسامهن، وقد يتعرضن لاضطرابات تناول الطعام.

آثار اجتماعية وانفعالية :

وبالإضافة لآثار وسائل الإعلام على السلوك العدواني - وتكوين الصور النمطية العقلية ومفهوم الذات والقابلية للتأثر بالاعلانات - فإن لهذه الوسائل أيضًا آثار على النمو الاجتماعى والانفعالى للأطفال، فقد أقرت نسبة كبيرة من الأطفال أنهم تعرضوا للخوف والقلق والكوابيس الليلية وضعف التركيز وضعف الأداء المدرسى بعد مشاهدة الأفلام المخيفة، هذا وبالرغم من أن مشاهدة العنف لا ترتبط سببيًا وبطريقة مباشرة بحالات مرضية نفسية عند الأطفال فقد أقر باحثون بوجود حالات مؤقتة من مستويات أعلى من الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة ومشكلات انفعالية أخرى عقب التعرض للمشاهد المسببة للخوف عندهم فى التليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام. ومن الواضح كذلك أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات تعلمية أو انفعالية أو سلوكية مختلفة يميلون إلى مشاهدة التليفزيون أكثر من غيرهم، ويميلون إلى الاعتقاد بأن ما يقدمه لهم من تمثيليات أو أفلام هو حقيقى ويحدث بالفعل، ولديهم مهارات أقل فى التعامل مع المعلومات بطريقة بناءة، لذلك فهم أكثر تأثراً بما يقدمه لهم التليفزيون من معلومات، ومثل هؤلاء الأطفال أو المراهقين يستخدمون وسائل الإعلام بما فيها التليفزيون؛ لتجنب الانشغال بالمشكلات الدراسية والاجتماعية أو للحصول على المعلومات التى لا يستطيعون الحصول عليها من الكتب أو غيرها من المطبوعات.

الدخول الفارق :

إذا أخذنا في الاعتبار استمرار وجود التكنولوجيا في حياة الأطفال والمراهقين في معظم الأوقات - وأثرها الممكن على نموهم - فإن موضوع عدم التساوى في إمكان الدخول على التكنولوجيا الجديدة يعد مهمًا، فالحاسبات الآلية يمكن أن تزيد من تعلم الأطفال بطريقة هائلة، وهم بدون دخول سهل إليها يحرمون من مجتمع غنى بالمعلومات، فالتفاعل مع التكنولوجيا الجديدة يسمح بتعلم نشيط أكثر فاعلية من غيره من أنواع التعلم كما تشير إلى هذه نظريات النمو والبحوث الحديثة. كما يؤثر المستوى الاقتصادى - الاجتماعى أيضًا على إمكانيات دخول الأطفال على وسائل الإعلام وكذا على مدى تيسر المصادر التعليمية الأخرى لهم وأنماط استخدامهم لهذه الوسائل، والدخول المحدود للتكنولوجيا بالنسبة لبعض الأطفال يمكن أن يقلل من كفاءتهم على استخدام الحاسب الآلى إلا أنه لا يشير بالضرورة إلى عدم شغفهم به أو إلى عدم قدرتهم على تعلم المهارات الضرورية فيه، وبالرغم من أن الدخول المحدود للتكنولوجيا بالنسبة لبعض الأطفال ربما يترتب عنه الإقلال من تعرضهم للمشاهد غير الصحية فيها، فإنهم يفتقدون أيضًا الجوانب الإيجابية وكل الفوائد التى يمكن أن تعود عليهم من الحاسب الآلى سواء من حيث المعلومات أو التحصيل الدراسى أو التسلية، كما أن ضعف الأداء على الحاسب الآلى يقلل من فرص العمل الممكنة أمام الفرد.

استخدام الإنترنت :

أصبح استخدام الإنترنت وأنشطة الاتصال المباشر جزءًا مهمًا من خبرات الأطفال والمراهقين مع التكنولوجيا، ويستخدم الأطفال الإنترنت كثيرًا لأغراض تعليمية مثل مشروعات البحوث المدرسية، وهم يستمتعون كذلك بالبريد الإلكترونى وغُرف المحادثة من خلال الإنترنت، ويرى الكثير من الباحثين أن الأطفال يتعرضون أيضًا - عن طريق الإنترنت - لموضوعات غير مرغوب فيها مثل الفحش أو الدعارة، كما يقلق الآباء بسبب العلاقات التى يمكن أن تنشأ مع أطفالهم من خلال الإنترنت، حيث يمكن أن يستخدم

هذا الجهاز من أجل الاتصال بالأصدقاء ومقابلة الجدد منهم، ويبدو أن كثيراً من المراهقين يستخدمونه لغرض الحصول على المعلومات التى لا يستطيعون التحدث فيها مع أفراد أسرهم أو يصعب عليهم مناقشتهم فيها.

تدخلات :

تم إعداد الكثير من برامج التثقيف الإعلامى لمساعدة الأطفال على تعلم مهارات المشاهدة الناقدة وكذا كثير من المعلومات العامة عن وسائل الإعلام، كما تم تطوير الكثير من أجهزة التقييم فيما يتعلق بمضمون بعض البرامج التليفزيونية والأفلام السينمائية وألعاب الفيديو لمساعدة الآباء على مراجعة استخدام أطفالهم لها كى يقللوا من تعرضهم لما تحتويه من مشاهد غير مرغوب فيها كالعنف، ومع هذا فعمليات التقييم كثيراً ما لا تنطبق على المضمون تماماً لتمكن الآباء من التحكم أو السيطرة على ما يشاهده الأبناء وأبعاد ما هو غير مرغوب فيه، وقد أصبح هناك تشجيعاً متزايداً للآباء وأطباء الأسر وأطباء الأطفال وسائر المتخصصين بالتدخل للتأكد من أن ما يصل إلى الأطفال من التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام يتضمن خبرات ومعلومات إيجابية وصحية.

تساؤلات وتوجيهات للبحوث المستقبلية

بالرغم من المعلومات الوفيرة المتيسرة الآن عن كل جوانب الخبرات الخاصة بوسائل الإعلام للأطفال والمراهقين، فإن كثيراً من التساؤلات تظل مثيرة للتحدى أمام الباحثين، ومن الجوانب التى سوف تستحوذ بلاشك على الكثير من الانتباه هو دراسة الفروق المترتبة عن مشاهدة التليفزيون وممارسة الألعاب، وفيما إذا كان الأطفال والمراهقون يستخدمون وسائل الإعلام روتينياً أم وسيلياً. إن الهدف الذى من أجله يندمجون فى استخدام وسائل الإعلام يبدو أنه عامل أساسى فى توجيه اختياراتهم – نحو استخدام هذه الوسيلة الإعلامية أو تلك – وفى طبيعة معالجتهم للمعلومات التى يستقبلونها منها وأيضاً فى تأثير وسائل الإعلام عليهم.

فإذا ما كان الأطفال أو المراهقون يمارسون الألعاب أو يشاهدون التليفزيون أساسًا بهدف الاسترخاء والتغيير فمن المحتمل أن يبذلوا جهدًا أقل عما إذا كان هدفهم الأساسي هو البحث بجدية عن المعلومات. وقد اقترح بعض الباحثين أن التكنولوجيات الجديدة تستخدم وسيليًا أكثر منها روتينيًا مما يزيد من أثرها على الفرد. ويلاحظ كذلك من جهة أخرى أن هؤلاء الذين يستخدمون وسائل الإعلام لتحقيق هدف معين- وبطريقة وسيلية - من المحتمل أن يقضوا وقتًا أقل معها مما يقلل من أثرها عليهم، هذا ويلزم إجراء المزيد من البحوث فى هذا المجال لاكتشاف الفروق المهمة بين الجنسين فى المهارات المعرفية وفى اختياراتهم أو تفضيلاتهم للألعاب والبرامج التليفزيونية المختلفة، وكيفية تفاعل هذه التفضيلات مع الدافعية والاستخدام لوسائل الإعلام كى نحدد فى النهاية مدى فاعلية هذه الوسائل أو تأثيرها على الأطفال والمراهقين.

وهناك فى نتائج البحوث الحديثة ما يشير إلى أنه بالرغم من اتجاه الألعاب نحو الواقعية والعنف الصارخ فإن ممارستها قلما تنبئ بظهور سلوك عدوانى كما هو مفترض بصفة عامة، هذا ويلاحظ ظهور عدم اتساق إلى حد ما فى نتائج البحوث فى هذا المجال، ويلزم إجراء المزيد منها للتعرف على الأسباب الممكنة لهذا، كالتحقق مثلاً من نتائج التفاعلات بين أنماط الألعاب وأنواع العدوان وأسباب اللعب والفروق بين الجنسين والفروق فى النمو.

واقترح آخرون أن ممارسة الألعاب تهيئ وسطًا اجتماعيًا مهمًا للطفل، ويلزم إجراء المزيد من البحوث لإيضاح الفروق بين مشاهدة التليفزيون وممارسة الألعاب وأثرهما النسبى على السلوك والنمو الاجتماعى للأطفال والمراهقين، وتظل هناك تساؤلات باقية هى : لماذا يظل بعض الأطفال غير متأثرين نسبيًا بأى من مشاهدة التليفزيون أو ممارسة الألعاب.

هذا ويلزم مزيدًا من الانتباه فى الدراسات المستقبلية إلى أهمية الأنماط المختلفة من المثيرات السمعية والبصرية وكذا الأنواع المختلفة من المعالجات المعرفية المطلوبة للمثيرات المحسوسة واللغوية، فدراسة تفاعلات أنماط هذه المثيرات مع الجنس

والمهارات المعرفية ومضمون الوسائل الإعلامية يمكن أن يؤدى إلى إيضاح أكثر لبعض آثار الفروق بين الجنسين فى ممارسة الألعاب ومشاهدة التليفزيون التى قد ظهرت فى الدراسات السابقة، والتى ترجع بنوع ما إلى تأكيدها بصفة خاصة على المهارات البصرية واللغوية.

وهناك مجال آخر مهم للدراسة خاص بدور الإثارة فيما يتعلق بأثر وسائل الإعلام، وفيما إذا كانت المستويات المنخفضة من الإثارة تعنى الضجر والتعب وبالتالى قلة التأثر بمشاهد العنف أم أنها تؤدى إلى انخفاض الحساسية ضد العنف وبالتالى احتمال الإقدام على السلوك العدوانى، ويلزم إجراء المزيد من البحوث لاكتشاف فيما إذا كانت الإثارة والأثر التنبيهى الناتج عنها قصير الأمد ويزول مع طول الوقت الذى يقضيه الطفل فى الانهماك فى اللعب أم أن مستوى الإثارة المنخفض يعنى مع طول المدة أن الفرد قد أصبح قليل الحساسية ضد العنف وأن يقبله كأمر طبيعى. وبعبارة أخرى هل يُعتبر مستوى الإثارة المنخفض - الناتج عن العنف الإعلامى- أثرًا إيجابيًا أم سلبيًا له؟

ويلزم أنه يوجه انتباه أكثر إلى الفروق بين أثر مشاهدة العنف على اتجاهات الفرد وانفعالاته واعتقاداته عن العنف وأثر هذه المشاهد على سلوكه الفعلى، وإذا ما افترضنا أن معظم الأفراد الذين يقبلون على استخدام وسائل الإعلام لديهم ضوابط كافية على سلوكهم فالباحثون فى حاجة إلى دراسة ما إذا كان استمرار التعرض للعنف الإعلامى من شأنه أن يقلل من الحساسية ضد العدوان ويؤدى بالتالى ضوابط أضعف على السلوك، وإذا ما كان الحال هكذا فأى نوع من التعرض (عنف أثناء التفاعل الاجتماعى، بسبب التنافس، نمط العدوان، وغير ذلك) هو الذى يعد مهمًا. هذا ومزيد من البحوث عن الأنماط الفرعية من العنف subtypes of violence - بالإضافة إلى تفاعلات أنماط العنف مع نوع الجنس ومستويات النمو- من المحتمل أن تكشف عن الأنماط المختلفة للعدوان[1] لكل من الجنسين أكثر مما سبق توضيحه من قبل، كما يلزم

(١) فهناك مثلاً العدوان المباشر ومن أنواعه العدوان البدنى والعدوان اللفظى وهناك العدوان غير المباشر كالخلفة والعناد والامتناع عن المساعدة... إلخ (المترجم).

أيضاً إجراء دراسات عن الفروق بين الآثار قصيرة الأمد والآثار طويلة الأمد لاستخدام وسائل الإعلام، وكذا دراسات عن برامج التثقيف الإعلامى وأنواع التدخل المطلوبة لتأمين الأطفال من وسائل الإعلام.

ويظل أكثر البحوث أهمية وتحدياً قائم وهو إيضاح التفاعلات بين متغيرات الجنس والعرق والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى والمتغيرات النمائية والمعرفية من جهة وأهداف استخدام وسائل الإعلام والوقت المستغرق فيها ومصادر المعلومات والتسلية البديلة وأنماط استخدام هذه الوسائل من جهة أخرى. وأخيراً فإن التوسع فى الوسائل النظرية وطرائق البحث العلمى لدراسة وشرح هذه التفاعلات سوف ينتج عنه فهماً أوضح لأثر وسائل الإعلام على النمو الاجتماعى والنفسى والعقلى والبدنى للأطفال والمراهقين، وسوف يمهد السبل لدراسة الكثير من التغيرات التكنولوجية والإعلامية التى سوف تحدث فى المستقبل.

المراجع

Abelman, R. (1987b). Television literacy for gifted children. Roeper Review, 9(3), 166-168.

Abelman, R. (1990). determinants of parental mediation of children's television viewing. In J. Bryant (Ed.), Television and the American family (pp. 311-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Adler, T. (1991, October). By age 4, most kids see what's real. APA monitor.

Adventures in Learning. (1992). Toronto: Discis Knowledge Research.

Alphonso, C. (2003, February 15). An instant way to get teachers dirty looks. The Globe and Mail, p. A3.

Alvarez, M. M., Huston, AC., Wright, J.C., & Kerkman, D. D. (1988). Gender differences in visual attention to television form and content. Journal of Applied Developmental Psychology, 9(4), 459-475.

Ambrose, M. (1991), June 20). Cross current. The Globe and Mail, p. Cl.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, (2002). Children and the news. Facts for Families, 67.

American Academy of Pediatrics, (2001a, July). Alcohol use and abuse: A pediatric concern. Pediatrics, 108., 185-189.

American Academy of Pediatrics. (2001b, November). Media violence. Peiatrics, 108(5), 1222-1226. Abstract retrieved January 13, 2003, From http://www.pediatrics.org/cgi/content/abstract/108/5/1222.

American Psychological Association. (1995, December). Violence is sowing the seeds for educational, emotional setbacks. APA Monitor, pp. 6-7.

Anderson, C., & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive Congnition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-analytic review of the scientific literature. Psychological Science, 12, 353-359.

Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. Journal of Personality and Social Psychology, 768. 772-790.

Anderson, D. R., & Collins, P. A. (1988). Th impact on children's education: Television's influence on cognitive development (Working paper No. 2). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Anderson, D. R., Field, d.E., Collins, P. A., Lorch, E.P., & Nathan,J. G. (1985). Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parent reports with timed-lapse video home observation. Child Development, 56, 1345-1357.

Anderson, D.r., Huston, A.C., Schmitt, K.L., Linebarger, D.L., & Wright, J.C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. Monographs of the Society for Research in Child Development, 66 (Serial No. 264).

Anderson, D. R. & Levin, S. R. (1976). Young children's attention to "Seasame Street." Child Development, 47, 806-811.

Andrson, D, R., & Smith, R. (1984). Young children's tv viewing: the problem of cognitive continuity. In F. J. Morrison, C. Lord, & D. P. Keating (Eds.), Applied developmental psychology (Vol. 1; pp. 116-163). Orlando, FL: Academic Press.

Anderssen, E. (2003, February 15). R u sure u no wht yr kds r doin? The Globe and Mail, p. F9.

Andsager, J.L., Austin, E.W., & Pinkleton, B.E. (2002). Gender as a variable in interpretation of alcohol-related messages. Communication Research, 29, 246-269.

Annas, G.J. (1996). Cowboys, camels, and the First Amendment - The FDA's restrictions on tobacco advertissing. The New England Journal of Medicine, 335, 1779-1783. Retrieved January 13, 2003, From http:// content.nejm. org/cgi/content/full/335/23/1779? ijkey+OGNN q5a787kfk.

Annenberg Public Policy center (1999). Media in the home 1999: The fourth annual survey of parents and children. Retrieved July 2, 2002, from http://www.apj3cpenn.org/mediainhome/survey.

Argenta, D. M., Stoneman, Z., & Brody, G.H. (1986). The effects of three different television programs on young children's peer interactions and toy play. Journal of Applied Developmental Psychology. 7, 355-371.

Arnett, J. (1991). Heavy metal music and reckless behavior among adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 20, 573-592.

Associated Press. (2003a, July 14). Camera phones lead to mischief. The record, p. B4.

Associated Press. (2003b, February 28). Sons Copied Sopranos killing, police say. The Globe and Mail, p. A 13.

Atkin, D. (2002, November 2). It computes: Laptops equal better Learning. The Globe and Mail, p. F7.

Augoustinos, M., & Rosewarne, D.L. (2002). Stereotype knowledge and prejudice in children British Journal of Developmental Psychology, 19, 143-156.

Austin, E. W., & Johnson, K. K. (1997). Effects of general and alcohol specific media literacy training on children's decision making about alcohol. journal of Health Communication, 2(1), 17-42.

Austin, E. W., & Meili, H.K. (1994). Effects of interpretations of televised alcohol portrayals on children's alcohol beliefs. Journal of Broadcasting - Electronic Media, 38, 417-435.

Austin, E. W., Pinkleton, B.E., & Fujioka, Y. (1999). The role of interpretation processes and parental discusssion in the media's effects on adolescents' use of alcohol. Pediatrics, 105, 343-349. Abstract retrieved January 14, 2003, from http://www.pediatrics.org/cgi/ content/abstract/105/2/343.

Austin, E. W., Roberts, D. F., & Nass, C. I. (1990). Influences of family communication on children's television-interpretation processes. Communication research, 17(4), 545-564.

Babrow, A. S., O'Keefe, B. J., Swanson, D. L., Meyers, R. A., & Murphy, M. A. (1988). Person perception and children's impressions of television and real peers. Communication research, 15(6), 680-698.

Bandura, A. (1967). The role of modelling processes in personality development. In W. W. Hartup & N. L. Smothergill (Eds.), The young child: Reviews of research (pp. 42-58). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, nJ: prentice Hall.

Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. Journal of Social Issues, 46, 27-46.

Bandura, A. (1994). social congnitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: advances in theory and research (pp. 61-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bar-on, M.E. (2000). The effects of television on child health: Implications and recommendations. Archives of Disease in Childhood, 83, 289-292. Retrieved January 13, 2003, from http://adc.bmjjournals.com /cgi/content/full/archdischild, 83/4/289.

Barr, R., & Hayne, H. (1999). Developmental changes in imitation from television during infancy. Child Development, 70, 1067-1081.

Beasley, B., & Standley, T.C. (2002). Shirts vs. Skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. Mass Communication and Society, 5, 279-293.

Beatty, S. (2003, March 18). In a time of anxiety, a safe zone for kids. The Globe and Mail.

Beauchense, E. (1994, November 5). Candians spend less time in front of TV, study shows. The Kitchener. Waterloo Record.

Beentjes, J W., & Van der Voort, T. H. (1988). Television's impact on children's reading skills: A review of research. Reading Research Quarterly, 23(4), 389-413.

Beentjes, J. W. J. & van der Voort, T. H. A. (1993). Television viewing vs. reading: Mental effort, retention, and inferential learning. Communication Education, 42, 191-205.

Beresin, E.V. (1999). Media violence and youth Abstract. Academic Psychiatry, 23, 111-114.

Berkowitz, L. (1986). Situational influences on reactions to observed violence. Journalof Social Issues, 42(3), 93-106.

Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. Aggressive Behavior, 14, 3-11.

Berkowitz, L. (1994). Is something missing? Some observations prompted by the cognitive-neoassociationist view of anger and emotional aggression. In L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 35-57). New York: Plenum.

Berkowitz, L., & Rogers, K. H. (1986). A priming effect analysis of media influences. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 57-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berry, G.L. (1998). Black family life on television and the socialization of the African American child: Images of marginality. Journal of Comparative Family Studies, 29, 233-242.

Bianculli, D. (1994). Teleliteracy: Taking television seriously. New York: Touchstone.

Billings, A.C., Halone, K.K., & Denham, B.E. (2002). "Man, that was a pretty shot": An analysis of gendered broadcast commentary surround- ing the 2000 men's and women's NCAA final four basketball championships. Mass Communication and Society, 5, 295-315.

Biocca, F. (1994). Virtual reality technology: A tutorial. Journal of Communication, 42 (4), 23-72.

Boehm, H. (2003). Should youngesters watch the news? Advice on raising kids from Familyfun. Retrieved March 18, 2003, from http://www. family.msn. com/tool / article.aspx?dept=raising&sdept=rks & name=ff _021703

Borzekowski, D.L. (1996). Embedded anti-alcohol messages on commercial television: What teenagers perceive. Journal of Adolescent Health. 19, 345-352.

Borzekowski, D. L. G., & Rickert, V. I. (2001). Adolescents, the Internet, and health: Issues of access and content. Applied Developmental Psychology, 22, 49-59.

Botta, R. A. (2000). The mirror of television: A comparison of black and white adolescents body image. Journal of Communication, 50(3), 144-159.

Body, C. (2003, July 17). Girl's abduction exposes extent of Internet luring. The Globe and Mail, p. A11.

Brockhouse, G. (1996, December). A computer for couch potatoes. Home Computing, pp. 38-39.

Brown, D., & Bryant, J. (1990). Effects of television on family values and selected attitudes and behaviors. In J. Bryant (Ed.), Television and the American family (pp. 353-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brown, J. . (2001). Media literacy and critical television viewing in education. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 681-697). Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, J. D., & Keller, S. N. (2000). Can trhe mass media be healthy sex educators? Family planning Perspectives, 32(5). Retrieved December 20, 2002, from http://www.agi-usa.org/pubs/journals/3225500.html.

Brown, J. D., Steele, J. R., & Walsh-Childers, K. (2002). Introduction and overview. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

California Assessment Program. (1980). Television and student achievement. Sacramento: California State Department of Education.

California Assessement Program. (1982). Survey of sixth grade school achievement and television viewing habits. Sacramento: California State Department of Education.

California Assessement Program. (1988). Annual report, 1985-1986. Sacramento: California State Department of Education.

Calvert, S. L. (1988). Television production feature effects on children's comprehension of time, Journal of Applied Developmental Psychology, 9(3), 263-273.

Calvert, S. L., & Gersh, T. L. (1987). The selective use of sound effects and visual inserts for children's television story comprehension. Journal of Applied Developmental Psychology, 8(4), 363-374.

Calvert, S. L., & Tan, S. L. (1994). Impact of virtual reality on young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction vs. observation. Journal of Applied Developmental Psychology, 15(1), 125-139.

Compbell, T. A., Wright, J. C., & Huston, A. C. (1987). Form cues and content difficulty as determinants of children's cognitive processing of televised educational meassages. Journal of Experimental Child Psychology, 43(3), 311-327.

Canadian Advertising Foundation (1987). Sex-role stereotyping guidelines. Ottawa, Canada: Author.

Cannon, C. M. (1995). Media violence increases violence in society. In C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 17-24). San Diego, CA: Greenhaven Press.

Cantor, J. (2001). The media and children's fears, anxieties, and perceptions of danger. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 207-221). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cantor, J., & Nathanson, A. (1996). Children's fright reactions to television news. Journal of Communication, 46(4), 139-152.

Cantor, J., & Sparks, G. G. (1984). children's fear responses to mass media: Testing some Piagetian predictions. Journal of Communication, 34, 90-103.

Carpenter, E. (1986). The new languages. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), Inter/media: Interpersonal communication in a media world (3rd ed., pp. 353-367). New York: Oxford University Press.

Caughey, J. L. (1986). social relations with media figures. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), Inter/media: Interpersonal communication in a media world (3rd ed., pp. 219-252). New York. Oxford University Press.

Celebrating television. (1989, Summer). People Extra, p. 6.

Centerwall, B. S. (1995). Television and violent crime. In R. Rl DelCampo & D. S. DelCampo (Eds.), Taking sides: Clashing views on controversial issues in childhood and society (pp. 180-187). guilford, CT.: Dushkin.

Chambers, J. H., & Ascione, F. R. (1987). The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping. Journal of Genetic Psychology, 148(4), 499-505.

Chapin, J. (2002). Third-person perception and school violence. Comm- unication Research Reports, 19, 216-225.

Cheney, G. A. (1983). Television in American society. New York: F. Watts.

Children Now. (1995). Sending signals: Kids speak out about values in the media. Retrieved November 7, 2003, from http://www.childrennow. org/media/ mc95 / pol.html.

Children Now. (1997). Reflections of girls in the media: A two-part study on gender and media. Summary of key findings. Retrieved July 14, 2003, from http://www.childrennow.org/media/mc97/Reflect Sum- mary. html.

Children Now. (1999). Study shows that media reinforces gender strait jaket. Retrieved December 29, 2002, from http:/www.childrennow. org/ media / boystomen/index.html.

Children Now. (2000). Top-selling video games "unhealthy" for girls (Children and the Media Program). Retrieved December 12, 2002, from http://www. childrennoworg /newsroom/news-oo/pr-12-12-00.htm

Children Now. (2001a). Fair play? Violence, gender and race in video games. Retrieved December 29, 2002, from http://www.childrennow. org/media/ video-games/2001/

Children Now. (2001b). TV networks' "Family Hour" has least diverse prime time programming. Retrieved December 27, 2002, from http://www. childrennow .org/newsroom/news-01/pr-5-1-01.cfm

Children Now. (2002a). Anti-smoking ads may influence teen habits: Study. Preventive Medicine, 35, 511-518. Retrieved December 29, 2002, from http://www. childrennow.org/news-room/news.02/com-ra-12-10- 02a.htm.

Children Now. (2002b). Children and advertising. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily. org/facts/facts_childadv.shtml

Children Now. (2002c). Newscasts too often employ scare tactics. Retrieved December 29, 2002, from http://www.childrennow.org/newsroom/ news-02/ cam-ra-10-16-02.htm

Children Now. (2002d). Why it matters... Diversity on television. Retrived December 29, 2002, from http://www.childrennow.org/media/ media now/mnsummer2002.htm

Chiose, S. (1996, December 14). Bombarded by culture. The Globe and Mail p. Cl.

Chory-Assad, R. M., & Mastro, D. E. (2000, November). Violent videogame use and hostility among high school students and college students. Paper presented as part of the panel "Violent Video Games and Hostility" to the Mass Communication Division of the National Communication Association, Seattle, WA. Retrieved July 4, 2003, from http://web.ics.purdue. edu/~sherryj/ videogames/VGU&H.pdf

Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents. Cresskill, NJ: Hampton.

Clifford, B. R., Gunter, B., & McAller, J. (1995). Television and children: Program evaluation, comprehension, and impact. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Cohen, A. A., & salomon, G. (1979). children's literate television viewing. surprises and possible explanations. Journal of communication, 29(3), 156-163.

committee on Public Education. (2001, January). Sexuality, contraception and the media. Pediatrics, 107, 191-194.

Comstock, G. (1998). Television research: Past problems and present issues. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and social behavior (pp. 11-65). Thousand Oaks, CA: Sage.

Comstock, G., & Paik, H. (1991). Television and the American child. San Diego, CA: Academic Press.

Comstock, G., & Strasburger, V. C. (1993). Deceptive appearances: Television violence and aggressive behavior. Journal of Adolescent Health Care, 11, 31-44.

Comstock, G., & Strasburger, V.C. (1993b). Media violence: Q & A. In V. C. Strasburger & G. A. Comstock (Eds.), Adolescents and the media, adolescent medicine: State of the art reviews, 4(3), 495-509. American Academy of Pediatrics. Philadelpohgia: Hanley and Belfus.

Considine, J. D. (2003, July 17). Manga Mania comes to the West. The Globe and Mail, p. R3.

Cope-Farrar, K. M., & Kunkel, D. (2002). Sexual messages in teens' favorite prime-time television programs. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh- Childers (Eds.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 59-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associateds, Inc.

Corteen, R. S., & Williams, T. M. (1986). Television and reading skills. In T. M. Williams (Ed.), The impact of television (pp. 39-86). Orlando, FL: Academic Press.

Cotrane, S., & Messineo, M. (2000). The perpetuation of subtle prejudice: Race and gender imagery in 1990's television advertising. Sex Roles, 42, 363-389.

Crain, W. (1992). Theories of development: Concepts and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Crawley, A. M., Anderson, D. R., Santomero, A., Wilder, A., Williams, M., Evans, M. K., & Bryant, J. (2002). Do children team how to watch television? The impact of extensive experience with Blues Clues on poreschool children's television viewing behavior. Journal of Communication, 52(2), 264-280.

Crespo, C.J., Smit, E., Troiano, R. P., Bartlett, S. J., Macera, C. A., & Andersen, R. E. (2001). Television watching, energy intake, and obesity in U.S. children. Archives of Pediatric and Adoles.cent Medicine, 155, 360-365. Cited in National Institue on Media and the Family. Television and obesity among children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily. org/facts/facts_ tvandobchild. shtml

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in children's future social adjustment. Child Development, 67, 2317-2327.

Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.

Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience. Sampling Method. Journal of Nervous and Mental Disease, 175, 526-536.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of he Experience-Sampling Method. Journal of Nervous and Mental Disease, 1975(9), 526-536.

Cuff, J. H. (1995, January). Television: The real victims of constant viewing. The Globe and Mail, p. D1.

Cullingsford, C. (1984). Children and television. Aldershot, England: Gower.

Damsell, K. (2003, April 9). DVDs a hit in Canada, especially among Generation Y. The Globe and Mail, p. B4.

de Groot, G. (1994, June). Psychologists explain Barney's power. APA Monitor, p. 4.

Dennison, M.D., Barbara, A., Erb M.S., Tara A. E., & Jenkins, P. L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low income preschool children. Pediatrics, 109, 1028-1035.

Desmond, R. J., Singer, J. L., & Singer, D. G. (1990). Family mediation: Parental communication patterns and the influences of television on children. In J. Bryant (Ed.), televiision and the American Family (pp. 293-309), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

Dietz, T.L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socilization and aggressive behavior. Sex Roles, 38, 425-442.

Dirr, P.J. (2001). Cable television: Gateway to educational resources for development at all ages. In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 533-545). Thousand Oaks, CA: Sage.

Disney, A. (1995). media violence should be treated as a public health problem. In C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 130-131). San Diego, CA: Greenhaven Press.

Dixon, T.L., & Linz, D. (2002). Race and the misrepresentation of victimization on local television news. Communication Research, 27, 547-573.

Dobrow, J. R. (1990). Patterns of viewing and VCR use: Implications for cultivation analysis. In N. Signorielli & M. Morgan (Eds.), Cultivation analysis: New directions in media effects research (pp. 71-83). Newbury Park, CA: Sage.

Doerken M. (1983). classroom combat: Teaching and television, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Dominick, J. R. (1984). Videogames, television violence, and aggression in teenagers. Journal of Communication, 34, 136-147.

Dominick, J. R. (1987). The dynamics of mass communication. New York: Random House.

Donnerstein, E., slaby, R. G., & Eron, L. D. (1994). The mass media and youth aggression. In L. D. Eron, J. H. Gentry, & P. Schlegel (Eds.), Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth (pp. 219-250). Washington, DC: American Psychological Association.

Dorr, A., Kovaric, P., & Doubleday, C. (1989). Parent-child coviewing of television. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 33(1), 35-51.

Dorr, A., Kovaric, P., & Doubleday, C. (1990). Age and content influence on children's perceptions of the realism of television families. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 34(4), 377-397.

Douglas, W. (1996). The fal from grace ? The modern family on television. Communication Research, 23(6), 675-702.

Douglas, W., & Olson, B. M. (1996). Subversion of the American family ? An examination of children and parents in television families. Communication Research, 23(1), 73-99.

Doyle, J. (2003, March 12). Setting up for the really cool Iraq war show. The Globe and Mail, p. R2.

Duke, L. (2000). Black in a blonde world: Race and girls' interpretation of the feminine ideal in teen magazines. Journalism and Mass Commuinication Quarterly, 77, 367-392.

Dunn, J., & Hughes, C. (2001). "I ot some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. Child Development. 72, 491-505.

Dunn, L.M. (1965). Peabody picture vocabulary test. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). Peabody picture vocabulary test-revised: Manual for forms L: and M. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

DuRant, R.H., Rich, M., Emans, S.J., Rome, E.S., Allred, E., & woods, E.R. (1997). Violence and weapon carrying in music videos: A content analysis. Pediatric Adolescent Medicine, 151, 443-448.

DuRant, R.H., Rome, E.S., Rich, M., Allred, E., Emans, S.J., & Woods, E.R. (1997). Tobacco and alcohol use behaviors portrayed in music videos: Content analysis. American Journal of Public Health, 87, 1131-1135.

Durham, M.G. (1999). Girls, media, and the negotiation of sexuality: A study of race, class and gender in adolescent peer groups. Journalism and Mass Communication Quarterly, 76, 193-216.

Durkin, K. (1985). Television, sex roles and children: A developmental social psychological account. Philadelphia: Open University Press.

Durkin, K. & Judge, J. (2002). Effects of language and social behaviour on children's reactions to foreign people in television. British Journal of Developmental Psycholoy, 19, 597-612.

Edell, J.A. (1988). Nonverbal effects in advertisements: A review and synthesis. In S. Hecker & D. W. Stewart (Eds.), Nonverbal comm- unication in advertising (pp. 11-28). Lexington, MA: D. C. Heath.

Elber, L. (2002, December 21). Group helps TV practise safe sex. The Globe and Mail, p. R20.

Elkind, D. (1993). Adolescents, parenting, and the media in the twenty-first century. In V.C. Strasburger & G.A. comstock (Eds.), Adolescents and the media. Adolescent medicine: State of the art reviews, pp. 599-606. American Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Belfus.

Engelhardt, T. (1987). The Shortcake strategy. In T Gitlin (Ed.), Watching television.: A pantheon guide to popular culture (pp. 68-110). New York: Pantheon.

Eron, L. D. (1980). Prescription for reduction of aggression. American Psychol›gist, 35(3), 244-252.

Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children American Psychologist, 37(2), 197-211.

Eron. L. D. (1986). Interventions to mitigate the psychological effects of media violence on aggressive behavior. Journal of Social Issues, 42(3), 155-169.

Eron, L. D. (1994). Theories of aggression: From drives to cognitions. In L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 3-33). New York: Plenum.

Everett-Green, R. (1997, January 28). E-zines explore uncharted Internet territory. the Globe and Mail, p. C1.

Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 5-29) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Feldman, S. (1994, november 15). Chameleon in a box: where TV is taking us. the Globe and Mail, p. 29.

Ferrington, G. (2003). Youth and multimedia. Media Literacy Review, 3(2), 1.

Fetler, M. (1984). Television viewing and school achievement. Journal of communication, 34(2), 104-118.

Fischer, P.M., Schwartz, M.P., Richards, J. W., Jr., & Goldstein, A. O. (1991). Brand logo recognition by children aged 3 to 6 years: Mickey Mouse and Old Joe the Camel. Journal of the American Medical Association, 266, 3145-3148.

Fleming, M. J., & Rickwood, D.J. (2001). Effects of violent versus nonviolent video games on children's arousal, aggressive mood, and positive mood. Journal of Applied Social Psychology, 31, 2047-2071.

Flynn, B.S., Worden, J.K., Secker-Walker, R.H., Badger, G.J., Geller, B.M., & Costanza, M.C. (1992). Prevention of cigarette smoking through mass media intervention and school programs. [Abstract]. American Journal of Public health, 82, 827-834. Retrieved January 13, 2003 from http://www.ajph.org/cgi/content/abstract/82/6/827?ijkey=overe bl15 xYPLlg.

Forge, K. L. S., & Phemister, S. (1987). The effect of prosocial cartoons on preschool children. Child Study Journal, 17(2), 83-88.

Foss, K. A., & Alexander, A. F. (1996). exploring the margins of viewing. Communication Reports, 9(1), 61-67.

Fouts, G., & Burggraf, K. (1999). Television situation comedies: Female body images and verbal reinforcements. Sex Roles, 40, 473-481.

Fowles, J. (1992). why viewers watch: A reappraisal of television's effects. Newbury Park, CA: Sage.

Friedrish-Cofer, L., & Huston, A. C. (1986). Television violence and aggression: The debate continues. Psychological Bulletin, 100, 364-371.

Fullerton, J.A., & Kendrick, A. (2000). Portrayal of men and women in U.S. Spanish language television commercials. Journalism and Mass Communication Quarterly, 77, 128-142.

Funk, J. B., & Buckman, D. D. (1996). Playing violent video and computer games and adolescent self-concept. Journal of Communication, 46(2), 19-32.

Gadow, K. D., Sprafkin, J., & Ficarrotto, T. J. (1987). Effects of viewing aggression-laden cartoons on preschool-aged emotionally disturbed children. Child Psychiatry and Human Development, 17(4), 257-274.

Gadow, K. D., Sprafkin, J., Kelly, E., & Ficarrotto, T. (1988). Reality perceptions of television: A comparison of school-labeled learning -disabled and nonhandicapped children. Journal of Clinical Child Psychology, 17, 25-33.

Gadow, K. D., Sprafkin, J., & Watkins, T. L. (1987). Effects of a critical viewing skills curriculum on elementary school children's knowledge and attitudes about television. The Journal of Educational Research, 81, 165-170.

Gardner, H., & Krasny Brown, L. (1984). Symbolic capabilities and children's television. In J. P. Murray & G. Salomon (Eds.), The future of children's television (pp. 45-51). Boys Town, NE: Father Flanagan's Boys' Home.

Geen, R. (1994, October). Psychologists explore the origins of violence. APA Monitor.

Gender gap persists in computer studies. (2003, June 24). The Record, p. A4.

Gentile, D.A., & Walsh, D. A. (2002, January 28). A normative study of family media habits. Journal of Applied Developmental Psychology, 23, 157-178.

Gentile, D., Walsh, D., Bloomgren, B., J., Atti, J., & Norman, J. (2001, April). Frogs sell beer: The effects of beer advertisements on adolescent drinking knowledge, attitudes and behavior. National Institute on Media and the Family paper presented at the Biennial Conference of the Society for Research in Child Development. Cited in National Institute on Media and the Family (2002), Alcohol Advertising and Youth. Retrieved Dec. 29, 2002, from http://www.media family.org/facts/facts_alcohol.shtml..

Gerbner, G. (1998). Casting the American scene: A look at the characters on prime time and daytime television from 1994-1997. The 1998 Screen Actors Guild report: Casting the scene. Retrieved December 27, 2002, from the Media Awareness Network Web site: http://www.media-awareness.ca/eng/ issues/minrep/resource/reports/gerbner.htm.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1980). The "mainstreaming" of America: Violence profile no. 11. Jorunal of Communication, 30(3), 10-29.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1982). Charting the mainstream: Television's contributions to political orientation. Journal of Communication, 32(2), 100-127.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation hypothesis. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (pp. 17-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. Child Development, 57, 1014-1023.

Gidwani, P.P., Sobol, A., DeJong, W., Perrin, J.M., & Gortmaker, S.L. (2002). Television viewing and initiation of smoking among youth. Pediatrics, 110, 505-508.

Gill, A. (2003, January 27). Below zero. The Globe and Mail, pp. R1, R7.

Goldstein, A.O., Sobel, r.A., & Newman, G.R. (1999). Tobacco and alcohol use in G-rated children's animated films. Journal of the American Medical Association, 281, 1131-1136 [Abstract]. Retrieved January 14, 2003, from http://www.ncbi.nlm. nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd= retrieve&db=pubmed&list_uids=101

Gow, J. (1996). Reconsidering gender roles on MTV: Depictions in the most popular music videos of the 1990's. communication Reports, 9, 151-161.

Greenberg, B.S. (1986). Minorities and the mass media. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 165-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Greenfield, P.M., Bruzzone, L., & Koyamatsu, K. (1987). What is rock music doing to the minds of our youth? A first experimental look at the effects of rock music lyrics and music videos. Journal of Early Adolescence, 7, 315-329.

Griffiths, M.d. (1991). Amusement machine playingin childhood and adolescence: A comparative analysis of video games and fruit machines. Journal of Adolescence, 14, 53-73.

Grimes, T., & Bergen, L. (2001). The notion of convergence as an epistemological base for evaluating the effect of violent programming on psychologically normal children. Mass Communication and Society, 4, 183-198 [Abstract]. Retrieved January 6, 2003, from http:// operatix.ingentaselect.com/v1= 37615266/cl= 35/nw=1/rpsv/wwwtemp/ c135tmp57.htm

Groebel, J. (2001). Media violence in cross-cultural perspective: A global study on children's media behavior and some educational implications. In D.G. singer & J.L. singer (Eds.), Hand-book of children and the media (pp. 255-268). Thousand Oaks, CA: Sage.

Grube, J., & Wallack, L. (1994, February). Television beer advertising and drinking knowledge, beliefs, and intentions among schoolchildren. The American Journal of Public Health, 24, 254-259 [Abstract]. Retrieved January 13, 2003, from http://www.ajph.org/cgi/content/ abstract/84/2/ 254?ijkey=f8ZGjPW1BUglA

Gruber, E., & Grube, J. W. (2000). Adolescent sexuality and the media. Western Journal of Medicine, 172, 210-214.

Guerra, N. G., Nucci, L., & Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In L. R.Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: current perspectives (pp. 13-33). New York: Plenum.

Gunter, B. (1985). Dimensions of television violence. Aldershot, England: Gower.

Gunter, B., McAleer, J., & Clifford, B. (19901). Children's views about television. Aldershot, England: Avebury.

Haddon, L. (1993). Interactive games. In P. Hayward & T. Wollen (Eds.), Future visions: New technologies of the screen (pp. 123-147). London: British Film Institute.

Hardin, M., Lynn, S., Walsdorf, K., & Hardin, B. (2002) The framing of sexual difference in SI for kids editorial photos. Mass Communication and Society, 5 (3), 341-359.

Harrison, K. (2000). The body electric: Thin-ideal media and eating disorders in adolescents. Journal of Communication, 50(3), 119-143.

Harrison, L., & Williams, T. (1986). Television and cognitive development. In T. M. Williams (Ed.), The impact of television: A natural experiment in three communities (pp. 87-142). New York: Academic Press.

Hattemer, B., & Showers, R. (1995a). Heavy metal rock and gangsta rap music promote violence. In C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 150-158). San Diego, CA: Greenhaven Press.

Hattemer, B., & Showers, R. (1995b). Prosocial programming by the media can be effective in C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 86-93). San Diego, CA: Greenhaven Press.

Hawkins, R. R., & Daly, J. (1988). Cognition and communication. In R. P. Hawkins, J. M. Wiemann, & S. Pingree (Eds.), Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes (pp. 191-223). Newbury Park, CA: Sage.

Hawkins, R. P., Kim, Y., & Pingree, S. (1991). The ups and downs of attention to television. Communication Research, 18(1), 53-76.

Hawkins, R. P., & Pingree, S. (1986). Activity in the effects of television on children. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 233-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Hayes, D. S., & Birnbaum, D. W. (1980). Preschoolers' retention of televised events: Is a picture worth a thousand words? Developmental Psychology, 16(5), 410-416

Hayes, D. S., & Kelly, S. B. (1984). Young children's processing of television: Modality differences in the retention of temporal relations. Journal of Experimental Child Psychology, 38, 505-514.

Hearold. S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In G. Comstock (Ed.), Public communication and behavior (Vol. 1, pp. 65-133). Orlando, Fl: Acadcemic Press.

Heath, L., & Gilbert, K. (1996). mass media and fear of crime. American Behavioral Scientist, 39(4), 379-386.

Henning, B., & Vorderer, P. (2001). Psychological escapism: Predicting the amount of television viewing by need for cognition. Journal of Communication, 51(1). 100-120.

Hepola, S. (2003, June 22). Her favorite class: 'Sex' education. The New York Times, p. 1.

Higgins, M. (2003, March 11). In this unsettled world, Mr. Rogers exemplified safety. The record, p. A9.

Hirsch, B. Z., & Kulberg, J. M. (1987). Television and temporal development. Journal of Early Adolescence, 7(3), 331-334.

Hobbs, R. (1997). Literacy for the information age. In J. Flood, s.B. Heath, & D. Papp (Eds.). Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (pp. 7-14). New York: Macmillan.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. Journal of communication, 48(1), 16-32.

Hobbs, R. (2003). Media literacy in the classroom. Newsweek Education Program. Retrieved April 20, 2003, from http://school.newsweek. com/online_ activities / media.php

Hodge, R., & Tripp, D. (1986). Children and television. Cambridge, England: Polity Press.

Hodges, C. (1995). Beyond the computer. new york: Random House/ Broderbund.

Hoffner, C. (1995). Adolescents' coping with frightening mass media. Communication Research, 22(3). 325-346.

Hoffiner, C., Cantor, J., & Thorson, E. (1988). Children's understanding of a televised narrative. Communication Research, 15(3), 227-245.

Hoffner, C., & Haefner, M. J. (1997). Children's comforting of frightened coviewers. communication Research, 24, 136-152.

Hoffner, c., Plotkin, r.S., Buchanan, M., Anderson, D., Kamigaki, L. A., Hubbs, L. A., et al. (2001). The third-person effect in perceptions of the influence of television violence. Journal of communication, 51(2), 283-299.

Hofschire, L. J., & Greenberg, B. S. (2002). Media's impact on adolescents' body dissatisfaction. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 125-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewr,. Journal of Social Issues, 42(3), 125-139.

Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. Aggressive Behavior, 14, 13-24.

Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1986). The developoment of aggression in American children as a consequence of television violence viewing. In L. R. Huesmann & L. D. Eron (Eds.), Television and the aggressive child: A cross-national comparison (pp. 45-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generation. Developmental Psychology, 20(6), 1120-1134.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., & Yarmel, P. W. (1987). Intellectual func- tioning and aggression. Journal of Personal and Social Psychology, 52, 232-240.

Huesmann, I. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the Tv violence-aggression relation: Evidence from two countries. Developmental Psychology, 20(5), 746-775.

Huesmann, L. R., & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 153-186). New York: Plenum.

Huntemann, N., & Morgan, M. (2001). Mass media and identity development. In D.G. Singer & J. L. singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 309-322). Thousand Oaks, CA: Sage.

Huston, A. C., Donnerstein, E., Fairchild, H., Feshbach, N. D., Katz, P. A., Murray, J. P., Rubinstein, E. A., Wilcox, B. L., 7 Zuckerman, D. (1992). Big world, small screen. The role of television in American society. Lincoln: University of Nebraska Press.

Huston, A. C., Greer, D., Wright, J. C. , Welch, R., & ross, R. (1984). Children's comprehension of televised formal features with masculine and feminine connotations. Developmental Psychology, 20(4), 707-716.

Huston, A. C., Wartella, E., & Donnerstein, E. (1998). Measuring the effects of sexual content in the media: A report to the Kaiser Family. Retrieved December 20, 2002, from http://www.kff.org/content/archive/1389/ content.html

Huston, A. C., & Wright, J. C. (1983). children's processing of television: The informative function of formal features. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), Children's understanding of television (pp. 35-68). New York: Academic Press.

Irvin, L. K., Walker, H. M., Noell, J., Singer, G. H. S., Irvine, A. B., Marquez, K., & Britz, B. (1992). Measuring children's social skills using Microcomputer-based videodisc assessment. Behavior Modification, 16(4), 475-503.

Janz, K.F., Burns, T.L., Torner, J. C., Levy, S.M., Paulos, R., Willing, M. C., & Warren, J.J. (2001). Physical activity and bone measures in young children: The Iowa bone development study. Pediatrics, 107, 1387-1393.

Jesdanun, A. (2001, February 15). Filtering out bad software? abcnews.com. Retrieved November 8, 2003, from http://abcnews.go. com/sections/ scitech/Daily News/netfilters010215.html.

Johnson, J. (2003, February 15). Boy meets girl, boy gets Googled. The Globe and Mail, p. L1.

Johnson, J.D., Jackson, L.A., & Gatto, L. (1995). Violent attitudes and deferred academic aspirations: Deleterious effects of exposure to rap music. Basic and Applied Social Psychology, 16, 27-41.

Johnston, D.D. (1995). Adolescents' motivations for viewing graphic horror. Human Communication Research, 21, 522-552.

Johnston, J., & Ettema, J. S. (1986). Using television to best advantage: Research for prosocial television. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 143-164). Hillsdale, nJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Jordan, A.B. (2001). Public policy and private practice: Government regulations and parental control of children's television use in the home. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), Hand book of children and the media (pp. 651-662). thousand Oaks, CA: Sage.

Josephson, W. L. (1987). Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script and disinhibition predictions. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 882-892.

Joy, L. A., Kimball, M. M., & Zabrack, M. L. (1986). Television and children's aggressive behavior. In T. M. Williams (Eds.), The impact of television (pp. 303-360). Orlando, Fl: Academic.

Junk-lfood marketing goes elementary. (2000, January). Education Digest, 65(5), 32.

Kaiser Family Foundation. (2001). Few parents use V-chip to block TV sex and violence, but more than half use TV ratings to pick what kids can watch. Retrieved December 20, 2002, from http://www.kff.org/content /2001/3158/V-chip%20release.htm

Kaiser Family Foundation. (2002a, Fall). Children and video games. Retrieved November 6, 2003, from http://www.kff.org/content/2002/ 3271ideo_game_ Key_Facts.pdf

Kaiser Family foundation. (2002b, May). Teens, sex and TV. Survey snapshot. retrieved Nobember 6, 2003, from http://www.kff.org/ content/2002/3229/ TeenSnaphot.pdf

Kaliebe, K., & Sondheimer, A. (2002). The media: Relationships to psychiatry and children: A seminar. Academic Psychiatry, 26, 205-215.

Kaufman, R. (2000). The impact of television and video entertainment on student achievement in reading and writing. Retrieved April 20, 2003, from http://www.turnoffyourtv.com/readingwriting.html

Kellermann, K. (1985). Memory processes in media effects. Communication Research, 12(1), 83-131.

Kelley, P., Gunter, B., & Buckle, L. (1987). "Reading" television in the classroom: More results from the Television Literacy Project. Journal of Educational Television, 13(1), 7-20.

Kelly, A. E., & Spear, P. S. (1991). Interaprogram synopses for children's comprehension of television content. Journal of Experimental Child Psychology, 52(1), 87-98.

Kestenbaum, G. I., & Weinstein, L. (1985). Personality, Psychopathology, and Developmental issues in Male adolescents' video game use. Journal of American Academcy of Child Psychiatry, 24(3), 329-333.

King, A. (1995, October 13). Beware the temptation to classify violent TV shows. The Globe and Mail, p. A19.

Klesges, R.C., Shelton, M. L., & Klesges, L. M. (1993). Effects of television on metabolic rate: Potential implications for childhood obesity. Pediatrics, 91, 281-286.

Koolstra, c.M., & Van der Voort, T.H.A. (1996). Longitudinal effects of television on children's leisure-time reading. A test of three explanatory models. human communication Research, 23, 4-35.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? American Psychology. 53(9), 1017-1031.

Krcmar, M., & Cooke, M. C. (2001). Children's moral reasoning and their perceptions of television violence. Journal of Communication, 51(2), 300-316.

Krcmar, M., & Valkenburg, P.M. (1999). A scale to assess children's moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing. Communication Research, 26, 608-634.

Kubey, R. W. (1986). Television use in everyday life: Coping with unstructured time. Journal of Communication, 36, 108-123.

Kubey, R. (1990). Television and family harmoney among children, adolescents, and adults: Results from the Experience Sampling Method. In J. Bryant (Ed.), Television and the American family (pp. 73-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kubey, R., & Csikszentmihalyi, M. (1990). Television and the quality of life. How viewing shapes everyday experience, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kubey, R., & Larson, R. (1990). The use and experience of the new video media among children and young adolescents. Communication Research, 17(1), 107-130.

Kubey, R., Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1996). Experience sampling method applications to community research questions. Journal of Communication, 46, 99-120.

Kunkel, D. (1988). From a raised eyebrow to a turned back: The FCC and children's product-related programming. Journal of Communication, 38(4), 61-90.

Kunkel, D. (1992). Children's television advertising in the multichannel environment. Journal of Communication, 42(3), 134-152.

Kunkel, D. (1999). APA Congressional testimony in the Hearing on Television Violence before the U.S. Senate Committee on Commerce, Science, and Transportation. Retrieved April 20, 2003, from http://www.apa.org/ppo/ issues/pkunkel.html.

Kunkel, D., Biely, E., Eyal, K., Cope-Farrar, K., Donnerstein, E., & Fandrich, R. (2003). SEX ON TV3: A biennial report to the Kaiser Family Foundation. Retrieved November 11, 2003, from http:// www.kff.org/content/2003/ 20030204a/Sex_on_TV_3_Full.pdf

Kunkel, D., Cope, K.M., & Colvin, C. (1996). Sexual messages in "family hour" television. Oakland, CA: Children Now, Kaiser Foundation. ED 409080. Retrieved December 20, 2002, from http:/npin.org/pnews/ 1999/pnew199/ int199c.html

Kunkel, D, Cope-Farrar, K., Biely, E., Maynard-Farinola, W.J., & Donnerstein, E. (2001). SEX ON TV2. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation. Retrieved November 10, 2003, from http://www.kff.org/content/2001/3087/

Kunkel, D., Maynard-Farinola, W.J., Farrar, K., Donnerstein, E. B, & Zwarun, L. (2002). Deciphering the V-chip: An examination of the tlelevision industry's program rating judgments. Journal of Communication, 52(1), 112-138.

Lacey, L. (1993, February 4). what is going on ? The Globe and Mail, p. C1.

Lagerspetz, K. M. J., & Bjorkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 131-150). New York: Plenum

Lauzen, M. M., Dozier, D.M., & Hicks, M. V. (2001). Prime-time players and powerful prose: The role of women in the 1997-1998 television season. Mass Communication and society, 4, 39-59.

Lawrence, F., & Wozniak, P.H. (1989). Children's television viewing with family members. Psychological Reports, 65, 395-400

Lawrence, S., & Giles, L. (1998). Searching the World Wide Web. Science, 280, 98-100.

Lawrence, S., & Giles, L. (1999). Accessibility and distribution of information on the Web. Nature, 400, 107-109.

Lefrancois, G.R. (1992). Of children (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Lemish, D., & Rice, M.L. (1986). Television as a talking picture book: A prop for language acquistion. Journal of Child language, 13, 251-274.

Lenhart, A., rainie, L., & Lewis, O. (2001). Teenage life online: the rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships. Washington, DC: The Pew Internet & American Life Project. Retrieved July 20, 2003, from http://www.pewinternet.org/

Leonard, J. (1995). The negative impact of media violence on society is exaggerated. In C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 31-37). San diego, CA: Greenhaven Press.

Lepper, M. R., & Gurtner, J. (1989). Children and computers: Approaching the twenty-first century. American Psychologist, 44, 170-178.

Levin, S. R., Petros, T. V., & Petrella, F. W. (1982). Preschoolers' awareness of television advertising. Child Development, 53, 933-937.

Levine, L. E., & Waite, B., M. (2000). Televiewing and attentional abilities in fourth and fifth grade children. Journal of Applied Developmental Psychology, 21, 667-679.

Levine, S. B. (1995). A variety of measures could combat media violence. In C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 142-147). San Diego, CA: greenhaven Press.

Liebert, R. M., & Sprafkin, J. (1988). The early window (3rd ed.). New York: Pergamon.

Lindlof, T.R., & Meyer, T.P. (1998). Taking the interpretive turn: Qualitative research of television and other electronic media. In J. K. Asmen & G. L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and social behavior (pp. 237-268). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lindlof, t.R., & Shatzer, M.J. (1990). VCR usage in the American family. In J. Bryant (Ed.), Television and the American family (pp. 89-109). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Li-Vollmer, M. (2000). Race representation in child-targeted television commercials. Mass Communication and Society, 5, 207-228.

Lorch, E.P., Anderson, D.R., & Levin, S.R. (1979). The relationship of visual attention to children's comprehension of television. Child Development, 50, 722-727.

Lowry, b. (2002, October 16). Newscasts too often employ scare tactics. Children Now, Retrieved December 29, 2002, from http://www. childrennow.org/ newsroom/news-02/camra-10-16-02.htm.

Lull, J. (1988a). Constructing rituals of extension through family television viewing. In J. Lull (Ed.), world families watch television (pp. 237-259). Newbury Park, CA: Sage.

Lull, J. (1988b). The family and television in world cultures. In J. Lull (Ed.), World famileies watch television (pp. 9-21). Newbury Park, CA: Sage.

Lynn, R., Hampson, S., & Agahi, E. (1989). Television violence and aggression: A genotype-environment, correlation and interaction theory. Social Behavior and Personality, 17(2), 143-164

MacBeth, T.M. (1998). Quasi-experimental research on television and behavior: Natural and field experiments. In J.K. Asamen & G.L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and socail behavior (pp. 109-151). Thousand Oaks, CA: Sage.

MacGregor, R. (2002, October 17). This news just din: When TV is too much. The globe and Mail, p. A2.

MacGregor, R. (2003, January 8). what Canadian economists should learn from the first Product Placement Awards. the Globe and Mail, p. A2.

Maclin, M. C. (1988). The relationship between music in advertising and children's responses: An experimental investigation. In S. Hecker & D.W. Stewart (Eds.), Nonverbal communication in advertising (pp. 225-244). Lexington, MA: Heath.

Malamuth, N.M., & Impett, e.A. (2001). Research on sex in the media: What do we know about effects on children and adolescents? In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 269-287). thousand Oaks, CA: sage.

Mathios, A., Avery, R., Bisogni, C., & Shanahan, J. (1998). Alcohol portreayal on prime time television: Manifest and latent messages. Journal of Studies on Alcohol, 59, 305-310 [Abstract]. Retrieved January 14, 2003, from http://www.ncbi.mnlm.nih.gov/entrez/query.
fcgi?cmdretrieve&db=pubmed&list_959

Mayer, W. G. (1994). Trends: the rise of the new media. Public Opinion Quarterly, 58(1), 124-146.

McClure, R. F., & Mears, F. G. (1986). Videogame playing and psychopathology. Psychological Reports, 59(1), 59-62.

McCool, G. (2003, April 8). Long TV sitting raises obesity risk, study finds. Retrieved June 19, 2003. from ABC News Web site: http://abcne wsgo.com/wire/ US/reuters20030408_504.hutml

McGinn, D. (2002, November 11). guilt free TV. Children Now. Retrieved December 29, 2002, from http://www.childrennow.org/newsroom/ news-02/ cam-ra-11-11-02.htm

Meadowcroft, J.M., & Reeves, B. (1989). Influence of story schema development on children's attention to television. Communication Research, 16, 352-374.

Media Awareness Network. (1995). Prime Time Parent workshop kit. Retrieved August 16, 2002, from http://www.media-awareness. ca/eng/med/home/resource/ ptpkit.htm

Media Awareness Network. (2001). Young Canadians in a wired world: The students' view. Final report. Retrieved July 15, 2003, from http:// www.media-awareness.ca/english/resources/special_initiatives/surve_ resources/stu

Media Awareness network. (2002). Internet education initiative for Canadian girls launched by Girl guides and Media Awareness Network [News release]. Retrieved July 15, 2003, from http: //www.media-awareness. ca/english /resources/media_kit/news_releases/2002/go_girl_

Media Awareness Network. (2003a). Are your Web aware? Retrieved July 15, 2003, from www.media.awareness.ca/english/parents/internet/fact _or_folly_parents /index.cfm

Media Awareness Network. (2003b). Cereal and junk food advertising. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english rsources educational/ handouts/advertising mathe.

Media Awareness Network (2003c). Fact or folly: Authenticating online information. Retrived July 15, 2003 from http://www.media -awareness.ca/ english// prents/internet/fact_or_folly_parents/index.cfm

Media Awareness Network. (2003d). Jo cool or Jo fool. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-wareness.ca/english/special_initiatives/ games/joecool_joefool/index.cfm

Media Awareness Network. (2003e). Kids for sale: Online marketing to kids and privacy issues. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/parents/internet/kids_for_sale_parents/index.cfm

Media Awareness Network. (2003f). Special issues for girls. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/parents/video _games/issues_girls_ video games.cfm

Media Awareness Network. (2003g). Watching for "weasel words." Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-wareness.ca/english/ resources/parents_resources/ handouts/handouts_w

Messaris, P. (1986). Parents, hildren, and television. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), Inter/media: Interpersonal communication in a media world (3rd ed., pp. 519-536). New York: Oxford University Press.

Metzger, M. J., & Flanagin, A.J. (2002). Audience orientations toward new media. Communication Research Reports, 19, 338-351.

Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. Journal of Communication, 48(1), 96-108.

Miller, M. C. (1987). Deride and conquer. In T. Gitlin (Ed.), Watching television: A pantheon guide to popular culture (pp. 183-228). New York: Pantheon.

Miron, D., Bryant, J. & Zillmann, D. (2001). Creating vigilance for better learning from television. In D.G. Singer & j.L. singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 153-181). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, M. (1993). Television and school performance. In Adolescents and the Media, Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 4(3), 607-622. american Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Bulfus.

Morgan, M., Alexander, A., Shanahan, J. & Harris, C. (1990). Adolescents, VCRs, and the family environment. Communication Research, 17(1), 83-106.

Morgan, M., & Shanahan, J. (1991). Do VCRs change the TV picture? VCRs and the cultivation process. American Behavioral Scientist, 35(2), 122-135.

Morgenstern, J. (1989, january 1) TV's big turnoff. Can "USA Today" be saved? The New York Times Magazine, Section 6, pp. 13-15, 26-218.

Morris, M., & Ogan, C. (1996). The Internet as mass mediaum. journal of Communication, 46(1), 39-50.

Murray, J.P. (1998). Studying television violence: A research agenda for the 21st century. In J.K. Asamen & G.L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and social behavior (pp. 369-410). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mutz, D.C., Roberts, D.F., & Van Vuuren, D.P. (1993). Reconsidering the displacement hypothesis: Television's influence on children's time use. communication Research, 20, 51-75.

Naigles, L. R., & Mayeux, L. (2001). Telvision as incidental language teacher. In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), handbook of children and the media (pp. 135-152). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. Communication Research, 26(2), 124-143.

Nathanson, A. I. (2001). Parents versus peers: Exploring the significance of peer mediation of antisocial television. Communication Research, 28(3), 251-274.

National Coalition for the Protection of Children and Families. (2003). Retrieved April 20, 2003 from http://www.nationalcoalition.org/stat. phtml?ID=53.

National Institute on Media and the Family. (1997-2000). KidScore. Retrieved from http://www.Mediafamily.org

National Institute on Media and the Family. (2002a). Alcohol advertising and youth. retrieved December 29, 2002, from http://www. mediafamil.org/facts/facts_ alcohol.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002b). Children and advertising. Retrieved December 29, 2002, from http://www. mediafamil.org/facts/facts_ childadv.shtml

National Instgitute on Media and the Family (2002c). Commercial advertising in schools. Retrieved December 29, 2002, from http:// www.mediafamily.org/ facts/facts_adsinschool. shtml

National Institute on Media and the Family. (2002d). Effect of advertising on children's use of tobacco. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily. org/facts/facts_tobacco.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002e). Effects of video game playing on children. Retrieved December 29, 2002, from http://www. mediafamily.org/facts/facts_effect.shtml

National Institute on Media and the Family (2002f). Helping children cope with war and terrorism. Retrieved December 29, 2002, from http:// www.mediafamily. org/facts/tipshelpingkidscope.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002g). Internet advertising and children. Retrieved December 29, 2002, from http://www. mediafamily. org/facts/facts_ internetads.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002h). Media use. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily. org/facts/fact_ mediause.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002i). MTV. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts _mtv.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002j). Music and children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/ facts/facts_music.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002k). Pro-wrestling: Lewd, crude, and on your tube. Media Wise, 11, 1-5. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/newsletter/v.11.shtml

National Institute on Media and te Family. (2002l). Safety tips for surfing the net. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily. org/facts/tips_ surfsafe.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002m). television's effect on reading and academic achievement. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_tveffect.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002n). Television and obesity among children. Retrieved December 29, 2002, from http://www. mediafamily. org/facts/facts_tvandobchild.shtml

National Institute on Media and the Family. (2002o). TV in the bedroom. Media Wise, 10. Retrieved December 29, 2002, from http://www. mediafamily.org/ newsletter/v10.shtml

National Institute of Mental Health. (1982). Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties, I. DHHS #A82-1195. Washington, DC: U.s. Government Printing Office.

National Public radio. (1999). Survey shows weidespread enthusiasm for high technology. Retrieved November 5, 2003, from http://www. npr.org/programs/ specials/poll/technology

Nelson, J. (1987). The perfect machine: Television in the nuclear age. Toronto, Ontario, Canada: Between the Lines.

The Net Value report on minors online... (2000, December 19). (Taken from study by NetValue, Internet activity service.) Businesswire.

Neuman, S.B. (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. Reading Research Quarterly, 23 (4), 414-440

New York Times Service and Staff. (1997, January 2). U.S. TV networks launch ratings system. The globe and Mail, p. C3.

Nickerson, R. S. (1995). Can technology help teach for understanding? In D. N. Perkinss, J. L. Schwartz, M. M. West, & M. S. Wiske (Eds.), Software goes to school: Teaching for understanding with new technologies (pp. 7-22). New York: Oxfor University Press.

Nolen, S. (2000, April 6). Web babies. The Globe and Mail, pp. R1, R3.

Nordland, R., & Bartholet, J. (2001, March 19). The Web's dark secret. Newsweek, 137(12), p. 44.

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. Journal of Applied Developmental Psycholoy, 15, 33-58.

O'Keefe, G.J., & reid-Nash, k. (1987). Crime news and real-world blues: The effects of the media on social reality. Communication Research, 14, 147-163.

Paik, H. (2001). The history of children's use of the electronic media. In D. G. singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 7-27). Thousand Oaks, CA: Sage.

Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. Communication Research, 21, 516-546.

Palmer, E. L. (1998). Quantitative research paradigms in the study of television: Field of dreams, world of relities. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and social behavior (pp. 39-65). Thousand Oaks, CA: Sage.

Palmer, E. L., Taylor Smith, K., & Strawser, K. S. (1993). Rubik's tube: Developing a child's television worldview. In G. L. Berry & J. K. Asamen (Eds.), Children and television: Images in a changing sociocultural world (pp. 143-154). Newbury Park, CA: Sage.

Parks, M. R. & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. Journal of Communication, 46(1), 80-97.

Pepler, D. J., & Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L. D. Eron, J. H. gentry, & P. Schlegel (Eds.), Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth (pp. 27-58). Washington, DC: American Psychological Association.

Perse, E. M., Ferguson, D. A., & McLeod, D. M. (1994). Cultivation in the newer media environment. Communiction Research, 21(1), 79-104.

Peterson, L., & Lewis, K. E. (1988). Preventive intervention to improve children's discrimination of the persuasive tactics in televised advertising. Journal of Pediatric Psychology, 13(2), 163-170

Pezdek, K., & Hartman, E. F. (1983). Children's television viewing: Attention and comprehension of auditory versus visual information. Child Development, 54, 1015-1023.

Pingree, S. (1986). Children's activity and television comprehensibility. Communication Research, 13(2), 239-256.

Pingree, S., Hawkins, R. P., Rouner, D., Burns, J., Gikonyo, W., & Neuwirth, C. (1984). Another look at children's comprehension of television. Communication Research, 11(4), 477-496.

Pinon, M. F., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1989). Family ecology and child characteristics that poredict young children's educational television viewing. Child Development, 60(4), 846-856.

Pool, M. M., Van der Voort, T.H.A., Beentjes, J. W. J., & Koolstra, C. M. (2000). Background television as an inhibitor of performance on easy and difficult homework assignments. Communication Research, 27, 293-326.

Postman, N. (1985). Amusing ourselves to death. new York: Penguin.

Potter, W. J. (1986). Perceived reality and the cultivation hypothesis. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 30(2), 159-174.

Potter, W. J. (1988). Perceived reality in television effects research. journal of Broadcasting and Electronic Media, 32(1), 23-41.

Potts, R., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1986). The effect of television form and violent content on boys' attention and social behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 41, 1-17.

Pryor, S., 7 Scott, J. (1993). Virtual reality: Beyond Cartesian space. In P. hayward & T. Wollen (Eds.), Future visions: New technologies of the screen (pp. 166-179). London: British Film Institute.

Rajecki, D.W., McTavish, D. G., Rasmussen, J. L., Schreuders, M., Byers, D. C., & Jessup, K. S. (1994). Violence, conflict, trickery, and other story themes in TV ads for food for children. Journal of Applied Social Psychology, 24, 1685-1700

Reading, writing and buying ? (1998, September). Consumer Reports, p. 45.

Reeves, B., & Thorson, E. (1986). Watching television. Experiments on the viewing process. Communication Research, 13(3), 343-361.

Reinking, D., & Wu, J. (1990). Reexamining the research on tlevision and reading. Reading Research and Instruction, 29(2), 30-43.

Reuters. (2003, January 21). Yes, your baby really is watching that TV. Retrieved January 21, 2003, from http://abcnews.go.com/wire/US/ reuters 20030121_472.html

Rice, M. (1983). The role of television in language acquisition. Developmental Review, 3, 211-224,.

Rice, M. L. (1984). Television language and child language. In J. P. Murray & G. salomon (Eds.), the future of children's television (pp. 53-58). boys Town, NE: Father Falnagan's Boys Home.

Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from "Sesame Street" Learning vocabulary while viewing. Developmental Psychology, 26(3), 421-428.

Rice, M. L., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1986). Replays as repetitions: Young children's interpretation of television forms. Journal of Applied Developmental Psychology, 7(1), 61-76.

Rice, M. L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. Child Development, 59(2), 420-429.

Rich, M., & Bar-on, M. (2001). child health in the information age: Media education of pediatricians. Pediatrics, 107, 156-162 [Abstract]. Retrieved January 13, 2003, from http://www.pediatrics.org/cgi/ content/abstract/107/1/156.

Rich, M., Woods, E., Goodman, E., Emans, J., & DuRant, R. (1998). Aggressors or victims: Gender and race in music video violence. Pediatrics, 101, 669-674.

Rideout, V.J., Foehr, U. G., Roberts, D.F., & Brodie, M. (1999). Kids & media @ the new millennium. Menlo Park, CA: The henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved December 20, 2002, from http://www.kff.org/content/1999/1535

Rideout, V.J., Vandewater, E.A., & Wartella, E. A. (2003). Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers. Menlo Park, CA: the Henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved November 11, 2003, from http://www.kff.org/content/2003/3878/ Oto6Report.pff

Ridley-Johnson, R., Surdy, T., & O'Laughlin, E. (1991). Parent survey on television violence viewing. Fear, aggression, and sex differences. Journal of Applied Developmental Psychology, 12, 63-71.

Ritchie, D., Price, V., & Roberts, D. F. (1987). Television, reading and reading achievement. Communication Research, 14(3), 292-315.

Roberts, D. F., Bachen, C. M., Hornby, M. C., & Hernandez,-Ramos, P. (1984). Reading and television. predictors of reading achievement at different age levels. Communication Research, 11 (1), 9-49.

Roberts, D. F., Christenson, P., Gibson, W. A., Mooser, I., & Goldberg, M. E. (1980). Developing discriminating consumers, Journal of Communication, 30(3), 49-105.

Robinson, J. P. (1990). Television's effects on families' use of time. In J. Bryant (Ed.), Television and the American family (pp. 195-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Robinson, T.N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. Journal of the American Medical Association, 282, 1561-1567.

Robinson, T. N., Chen, H. L., & Killen, J. D. (1998). Television and music video exposure and risk of adolescent alcohol use. Pediatrics, 102, e54.

Rolandelli, D. R., Wright, J. C., Huston, A. C., & Eakins, D. (1991). Children's auditory and visual processing of narrated and nonnarrated television programming. Journal of Experimental Child Psychology, 51, 90-122.

Rosenkoetter, L. I. (1999). The television situation comedy and children's prosocial behavior. Journal of Applied Social Psychology, 29(5), 979-993.

Rosenkoetter, L. I., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1990). Television and the moral judgment of the young child. Journal of Applied Dedvelopmental psychology, 11, 123-137.

Roser, C. (1990). Involvement, attention, and perceptions of message relevance in the response to persuasive appeal. Communication Research, 17(5), 571-600.

Ross, R. P., campbell, T., Wright, J. C., Huston, A. C., Rice, M. L., & Turk, P. (1984). When celebrities talk, children listen: An experimental analysis of children's responses to TV ads with celebrity endorsement. Journal of Applied Developomental Psychology, 5, 185-202.

Roxy Girl books draw fire (2003, April 17). The Record, p. E3.

Rubin, A. M. (1984). Ritualized and instrumental television viewing, Journal of Communication, 34(3), 67-77.

Rubin, A. M. (1985). Media gratifications through the life cycle. In K. E. Rosengren, L. A. Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), Media gratgifications research. Current perspectives (pp. 195-208). Beverly Hills, CA: Sage.

Rubin, A. M. (1986b). Uses, gratifications, and media effects research. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 281-301). Hillsdaled, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, A. M. (1994). Media uses and effects: A uses and gratifications perspective. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (pp. 417-436). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rubbin, A. M., & Perse, E. M. (1987). Audience activity and television news gratifications. Communication Research, 14(1), 58-84.

Rubin, A. M., Perse, E. M., & Taylor, D. S. (1988). A methodological examination of cultivation. Communication Research, 15(2), 107-134.

Ruggiero, T.E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. Mass Communication and Society, 3, 3-37.

Rule, B. G., & Ferguson, T. J. (1986). The effects of media violence on attitutdes, emotions, and cognitions. Journal of Social Issues, 42(3), 29-50.

Ruston, J. P., (1988). Television as a socializer. In M. Courage (Ed.), Readings in developmental psychology (pp. 437-456). Peterborough, Ontario: Broadview Press.

Rutherford, P. (1988). The culture of advertising. Canadian Journal of Communication, 13(3-4), 102-113.

Rutherford, P. (1994). The new icons?: The art of television advertising. Toronto: University of Toronto Press.

Salomon, G. (1979). Interaction of media, cognition, and learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Salomon, G. (1981a). Communication and education: Social and psychological interactions. Beverly Hills, CA: Sage.

Salomon, G. (1981b). Introducing AIME: The assessment of children's mental involvementr with television. In H. Kelly & H. Gardner (Eds.), Viewing children through television (pp. 89-102). San Francisco: Jossey-Bass.

Salomon, G. (1983). Television watching and mental effort: A social posychological view. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), Children's understanding of television (pp. 181-198). New York: Academic Press.

Salomon, G. (1984). Investing effort in television viewing. In J. P. Murray & G. Salomon (Eds.), The future of children's television (pp. 59-64). boys Town, NE: Father Flanagan's boys Home.

Solomon, G. (1990). Cognitive effects with and of computer technology. Communication Research, 17(1), 26-44.

Salomon, G., & Leigh, T. (1984). Predispositions about learning from print and television. Journal of Communication, 34, 119-135.

Salutin, R. (2003, March 7). Bye, Mr. rogers: It wasn't just his niceness to kids. The Globe and Mail, p. A15.

Santrack, J. W., & Yassen, S. r. (1992). Child development (5th ed.), dubuque, IA: Brown.

Sarcasm doesn't click with young minds. (2003, January 13). The Record, p. D1.

Saunders, D. (1996, December 7). Babes in TV land. The Globe and Mail, p. Cl, C7.

Sawin, D. B. (1990). Aggressive behavior among children in small playgroup settings with violent television. In K. D. Gadow (Ed.), Advances in learning and behavioral disabilities (Vol. 6, pp. 157-177). Greenwich, C.T. JAI.

Scheer, R. (1995). Media violence should not be censored. In C. Wekesser (Ed.), Violence in the media (pp. 62-66). san Diego, CA: Greenhaven Press.

School board considers deal to swap ads for computers. (2000, April 7). New York Times, p. A1.

Schooler, C., feighery, E., & flora, J. A. (1996). Seventh graders self reported exposure to cigarette marketing and its relationship to their smoking behavior. American Journal of Public Health, 86, 1216-1221

Selnow, G. W. (1986). Television viewing and the learning of expectations for problem resolutions. Educational Studies, 12(2), 137-145.

Selnow, G. W., & Bettinghaus, E.P. (1982). Television exposure and language level. Journal of Broadcasting, 26, 469-479.

Shapiro, M.A., & McDonald, D.G. (1992). I'm not a real doctor, but I play one in virtual reality: Implication of virtual reality for judgments about reality. Journal of Communication, 42(4), 94-114.

Sherry, J. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. Human Communication Research, 27, 409-431.

Sherry, J., de Souza, R., Greenberg, B. S., & Lachlan, K. (2003). Why do adolescents play video games? Developmental stages predicts video game uses and gratifications, game preference, and amount of time spent playing. Retrieved July 4, 2003, from http://web.ics.purdue.edu/ ~sherryj/videogames/ VG&age.pdf

Sherry, J., Holmstrom, A., Binns, R., Greenberg, B.S., & Lachlan, K. (2003). Gender and electronic game play. Retrieved July, 4, 2003, from http://web.ics. purdue. edu/~sherryj/videogames/VG&Gender.pdf

Sherry, J., Lucas, K., Rechsteiner, S., Brooks, c., & wilson, B. (2001). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. Paper presented at the International Communication Association, Video Game Research Agenda Theme Session Panel. Retrieed July 4, 2003, from http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VGUG.pdf

Shrum, L.J. (1995). Assessing the social influence of television: A social cognition perspective on cultivation effects. communication Research, 22, 402-429.

Shrum, L.J. (1996). Psychological processes underlying cultivation effects. further tests of construct accessibility. Human Communication Research, 22(4), 482-509.

Signorielli, N. (1987). Children and adolescents on television: A consistent pattern of devaluation. Journal of Early Adolescence, 7(3), 255-268.

Signorielli, N. (2001). Television's gender role images and contribution to stereotyping: Past, present, future. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 341-358). thousand Oaks, CA: Sage.

Signorielli, N., & Bacue, A. (1999). Recognition and respect: A content analysis of prime-time characters across three decades. Sex Roles, 40, 527-544.

Silvern, S. B., & Williamson, P. A. (1987). The effects of video game play on young children's aggression, fantasy, and prosocial behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 8(4), 453-462.

Singer, J. L., & Singer, D. G. (1983). Implications of childhood television viewing for cognition, imagination, and emotion. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), Children's understanding of television (pp. 265-295). New York: Academic Press.

Singer, J. L., & Singer, D. G. (1986). Family experiences and television viewing as predictors of children's imagination, restlessness, and aggression. Journal of Social Issues, 42(3), 107-124.

Singer, J. L., & Singer, D. G. (1998). Barney & Friends as entertainment and eduction: Evaluating the quality and effectiveness of a television series for preschool children. In J. K. Asmen & G. L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and social behavior (pp. 305-367). Thausand Oaks CA. Sage.

Singer, J. L., Singer, D. G., & Rapacynski, W. S. (1984). Family patterns and television viewing as predictors of children's beliefs and aggression. Journal of Communication 34(2), 73-89.

Singer, M. I., Miller, D. B., Guo, S., Flannery, D. J., Frierson, T., & Slovak, K. (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. Pediatrics, 104(4), 878-884.

Singer, M.I., Slovak, K., Frierson, T., & York, P. (1998). Viewing preferences, symptoms of psychological trauma, and violent behaviors among children who watch television. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37, 1041-1048.

Slaby, R. G., Barham, J. E., Eron, L. D., & Wilcox, B. L. (1994). Policy recommendations: Prevention and treatment of youth violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry, and P. Schlegel (Eds.), Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth (pp. 447-461). Washington, DC. American Psychological Association.

Slater, M. D., rouner, D., Domenech-Rodriguez, M., Beauvais, F., Murphy, K., & Van Leuven, J. K. (1997). Adolescent responses to TV beer ads and sports content / context: Gender and ethnic differences. Journalism and Mass Communication Quarterly, 74, 108-122.

Smith, J. D., & Kemler-Nelson, D. G. (1988). Is the more impulsive child a more holistic processor? A reconsideration. Child Development, 59(3), 719-727.

Smith, S. L., & boyson, A. R. (2002). vilolence in music videos: Examining the prevvalence and context of physical aggression. Journal of communication, 52 (1), 61-83.

smith, S.L., & donnerstein, E. (1998). Harmful effects of exposure to media violence: Learning of aggression, emotional desensitization, and fear. In R. G. Geen & E. Donnerss (Eds.), human aggression: Theories, research, and implications for social policy (pp. 167-202). New York: Academic.

Smith, S.L., Nathanson, A. I., & Wilson, B.J. (2002). Prime-time television: Assessing violence during the most popular viewing hours. Journal of Communication, 52 (1), 84-111.

Smith, s. L., & Wilson, B.J. (2000). children's reactions to a television news story: The impact of video footage and proximity of the crime. communication Research, 27, 641-673 [Abstract]. Retrieved December 20, 2002, from http://giorgio.ingentaselect.com/v1=
1880786/c1=17/nw=1/rpsv/www.temp/c117+mp90.ht

Sobieraj, S. (1996). Beauty and the beast: Toy commercials and the social construction of gender. Sociological Abstracts, 044.

Sohn, D. (1982). David Sohn interviews Jerzy Kosinski: A nation of videots. In H. newcomb (Ed.), Television: The critical view (3rd ed., pp. 351-366). New York: Oxford University Press.

Some video games boost perception. (2003, May 28). Retrieved May 28, 2003, from http://abcnews.go.com/wire/US/ap20030528_1055.html

Spicer, K. (1995, October 3). TV can have a positive influence on children. Kitchner - Waterloo Record, p. A 9.

Sprafkin, J., & Gadow, K. D. (1986). Television viewing habits of emotionally-disturbed, learning disabled, and mentally retarded children. Journal of Applied Developmental Psycoology, 7(1), 45-59.

Sprafkin, J., Gadow, K. D., & Abelman, R. (1992). Television and the exceptional child: A forgotten audience. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sprafkin, J., Gadow, K. D., & Dussault, M. (1986). Reality perceptions of television: A preliminary comparison of emotionally disturbed and nonhandicapped children. American Journal of Orthopsychiatry, 56(1), 147-152.

Sprafkin, J., Watkins, L. T., & Gadow, K. D. (1986). Curriculum for enhancing social skills through media awarenss. Unpublished curriculum, Stony Brook: State University of new York at Stony Brook.

Sprafkin, J., Watkins, L.T., & Gadow, K. D. (1990). Efficacy of a television literacy curriculum for emotionally disturbed and learning disabled children. Journal of Applied Developmental Psytchology, 11(2), 225-244.

Stanger, J.D. (1998). Television in the home 1998: the third annual national survey of parents an children. Philadelphia: University of Pennsylvania, Annenberg Public Policy Center.

Stead, D. (1997, January 5). corporations, classrooms and commercialism. the New York Times, p. 31.

Steele, J. R. (2002). Teens and movies: Something to do, plenty to learn. In J. D. Brown, J.R. Steele, & K. Walsh-childers (Es.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stern, S. (2002). Sexual selves on the World Wide Web: Adolescent girls home pages as sites for sexual self-expression. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-childers (Eds.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 265-285). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. Journal of Communication, 42(4), 73-93.

St. Peters, M., Fitch, M., Huston, A. C., Wright, J. C., & Eakins, D. J. (1991). Television and families: What do young children watch with their parents? Child Development, 62, 1409-1423.

Strasburger, V. C. (1993). Children, adolescents, and the media: Five crucial issues. In V.C. strasburger & G. A. Comstock (Eds.), Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 4(3), 479-493. American Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Belfus.

Strasburger, V. C. & Donnerstein, E. (1999, January). children, adolescents, and the media: Issues and solutions. Pediatrics, 103, 129-139.

Strasburger, V. C. & Wilson, B. J. (2002).) children, adolescents and the media. Thousand Oaks, CA:Sage

Straus, M. (1991). discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. social Problems, 38, 133-154.

subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. Journal of Applied Developmental Psychology, 15, 13-32.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents development. Applied Developmental Psychology, 22, 7-30.

subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2000). the impact of home computer use on children's activities and development. The Future of Children: children and computer Technology, 10(2), 123-144.

Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2001). New forms of electronic media: The impact of interactive games and the Internet on Cognition, socialization, and behavior. In D. Singer & J. Singer (Eds.), Handbook of children and the family (pp. 73-99). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sutton, M. J., Brown, J. D., Wilson, K. M., & Klein, J.D. (2002). Shaking the tree of knowledge for forbidden fruit: Where adolescents learn about sexuality and contraception. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 25-55). Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.

Talbot, M. (2003, February 16). Turned on, tuned out. The New York Times Magazine, pp. 9-10.

Tamborini, R., Eastin, M., Lachlan, K., Fediuk, T., Brady, r., & Shalski, P. (2000, November). The effects of violent virtual video gaves on aggressive thoughts and behaviors. Paper presented at the 86th annual convention of the national Communication Association, Seattle, WA. Retrieved July 4, 2003, from http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/ videogames/papers.htm

Tamborini, R., Eastin, M., Lachlan, K., Skalski, P., Fediuk, T., & Brady, R. (2001, may). Hostile thoughts, presence and violent virtual video games. Paper presented at the 51st annual convention of the International Communication Association, Washington, DC. Retrieved July, 4, 2333, from http://web.ics. purdue.edu/~sherryj/videogames/ papers.htm

Tamborini, R., Mastro, D.E., Chory-Assad, R.M., & Huang. R. H. (2000). The color of crime and the court: A content analysis of minority representation on television. Journalism and Mass Communication Quarterly, 77, 639-653.

Tarpley, T. (2001). Children, the Internet, and other new technologies. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 547-556). thousand Oaks, CA: Sage.

Thompson, T., & Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? Sex Roles: A Journal of Research, 37, 415-433.

Tiggemann, M., Gardiner, M., & Slater, A. (2000). "I would rather be a size 10 than have straight A's": A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner. Journal of Adolescence, 23, 645-659.

Troseth, G. L., & DeLoache, J. S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. Child Development, 69, 950-965.

Trotta, L. (2001). children's adocacy groups: A history and analysis. In D. g. Singer & J. L. Singer (Eds.), Handbook of children and the media (pp. 699-719). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tuggle, C.A., Huffman, S., & Rosengard, D. S. (2002). A descriptive analysis of NBC's coverage of the 2000 Summer Olympics. Mass Communication and Society, 5, 361-375.

Unequal access to computers a "concern," Stats Can says. (2003, June 11). The record, p. A8.

Valkenburg, P. M., Cantor, J. & Peeters, A. L. (2000). fright reactions to television: A child Survey. Communication Research, 27, 82-99.

Valkenburg, P. M., & soeters, K. E. (2001). children's positive and negative experiences with the Internet: An exploratory survey. Communication Research, 28, 652-675.

Valkenburg, P. M., & Van der Voort, T.H.A. (1994). Influence of TV on daydreaming and creative imagination: A review of the research. Psychological bulletin, 116, 316-339.

Valkenburg, P. M., & Van der Voort, T.H.A. (1995). The influence of television on children's daydreaming styles: A 1-year panel study. Communication Research, 22(3), 267-287.

Van der Voort, T. H. A. (1986). Television violence: A child's eye view. Amsterdam: North-Holland.

Van Evra, J. (1984). Developmental trends in the perception of sex-role stereotypy in real life and on television. Unpublished manuscript. St. Jerome's College, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.

Van Evra, J. (1995). Advertising's impact on children as a function of viewing purpose. Psychology and Marketing, 12(5), 423-432.

Van Schie, E. G. M., & Wiegman, O. (1997). Children and video games: Leisure activities, aggression, social integration, and school performance. Journal of Applied Social Psychology, 27, 1175-1194.

Varsity tv created for teens. (2003, July 29). the Record, p. B4.

Videogames. (2003, June 9). the Globe and Mail, p. A14.

Violent music boosts aggressive thoughts. (2003). Retrieved May 4, 2003, from http://abcnews.go.com/wire/US/reters20030504_240.html

Vivian, J. (1997). The media of mass communication (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Waisglas, E. (1992, February). Listen to the children. Canadian Living, p. 59.

Walma van der Molen, J. H., & Van der Voort, T. H. A. (2000). the impact of television, print, and audio on children's recall of the news: A study of three alternative explanations for the dual coding hypothesis. Human Communication Research, 26, 3-26 [Abstract]. Retrieved February 9, 2003, from http://hcr.oupjournals. org/cgi/gca?gca=26% 2F1%2F3&gca26%2F1%F75&sendit = Get+A

Walsh Childers, K., Gotthoffer, A., & Lepre, C.R. (2002). From "just the facts" to "downright salacious": Teens' and women's magazine coverage of sex and sexual health. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality (pp. 153-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ward, L. M. (1995). Talking about sex: Common themes about sexuality in the prime-time television programs children and adolescents view most. Journal of Youth and Adolescence, 24, 595-615.

Ward, L. M., & Greenfield, P. M. (1998). Designing experiments on television and social behavior: Developmental perspectives. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), Research paradigms, television, and social behavior (pp. 67-108). Thousand Oaks, CA: Sage.

Warren, R., & Bluma, A. (2002). Parental mediation of children's internat use: The influence of established media. Communication Research Reports, 19, 8-17.

Wartella, E. (1986). Getting to know you: How children make sense of television. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), Inter / media: Interpersonal communication in a media world (3rd ed., pp. 537-549). New York: Oxford University Press.

Webster, J.G. (1989). Television audience behavior: Patterns of exposure in the new media environment. In J. L. Salvaggio & J. Bryant (Eds.), Media use in the information age: Emerging patterns of adoption and consumer use (pp. 197-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Weidner, J. (2003, July 10). UW program entices girls to computers. The Record, p. B1.

Wiegman, O., Kuttschreuter, M., & Baarda, B. (1992). A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviors. British Journal of Social Psychology, 31, 147-164.

Wiegman, O., & van Schie, E. G. M. (1998). Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behavior. British Journal of Social Psychology, 37, 367-378.

Williams, F., Phillips, A. F., & Lum, P. (1985). Gratifications associated with new consumer technologies. In K. E. Rosengren, L. A. Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), Media gratifications research: Current per- spectives (pp. 241-252). Beverly Hills, CA: Sage.

Williams, T.M. (1986). Summary, conclusions, and implications. In T. M. Williams (Ed.), The impact of television: A natural experiment in three communities (pp. 395-430). Orlando, FL: Academic.

Willis, E., & Strasburger, v. C. (1998). Media violence. Pediatric Clinics of North America, 45, 319-331.

wilson, B. JM., Colvin, C. M.,. & Smith, S. L. (2002). Engaging in violence on American television: A comparison of child, teen, and adult perpetrators. Journal of Communication, 52(1), 36-60.

Wilson, B. J., Hoffner, C., & Cantor, J. (1987). Children's perception of he effectiveness of techniques to reduce fear from mass media. Journal of Applied Developmental Psychology, 8, 39-52.

Wilson, B. J., Smith, S. L., Potter, W. J., Kunkel, D., Linz, D., Colvin, C. M., & Donnerstein, E. (2002). Violence in children's television prog- ramming: Assessing the risks. Journal of Communication, 52(1), 5-35.

Wilson, B. J., & Weiss, A. J. (1993). The effects of sibling coviewing on preschoolers reactions to a suspensful movie scene. Communication Research, 20(2), 214-248.

Winn, M. (1985). The plug-in drug. New York: Penguin.

Wood, W., Wong, F. Y. & Chacere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers aggression in unconstrained social interaction. Psychology Bulletin, 109(3), 371-383.

Wright, C. R. (1986). Mass communication: A sociological perspective (3rd ed.) New York: Random House.

Wright, J. C., Huston, A. A., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R., & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school radiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. Child Development, 72, 1347-1366.

Wright, J. C., Huston, A. C., Ross, R.P., Calvert, S. I., Rolandelli, D., Weeks, L. A., Raeissi, P., & Potts, R. (1984). Pace and continuity of television progams: Effects on children's attention and compre- hension. Developmental Psychology, 20, 653-666.

Wright, J.C., St. Peters, M., & Huston, A. C. (1990). Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior. In J. Bryant (Ed.), Television and the American family (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wroblewski, R., & Huston, A. C. (1987) Televised occupational sterotypes and their effects on early adolescents: Are they changing? Journal of Early Adolescence, 7(3), 283-297.

Young, B. M. (1990). Television advertising and children. Oxford, England: Clarendon.

Zillmann, D. (1985). The experimental exploration of gratifications. from media entertainment. In K. E. Rosengren, L. A. Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), Meaia gratifications research: Current perspectives (pp. 225-239). Beverly Hills, CA: Sage.

Zillmann, D., aust, C. F., Hoffman, K. D., Love, C. C., Ordman, V. L. , Pope, J. T., & Seigler, P. D. (1995). Radical rap: Does it further ethnic division ? Basic and Applied Social Psychology, 16, 1-25.

Zillmann, D., & Bryant, J. (1985a). Affect, mood, and emotion as determinants of selective exposure. In D. Zillmann & J. Bryant (Eds), Selective exposure to communication (pp. 157-190). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zillmann, D., & Bryant, J. (1986b). Selective-exposure phenomena. In D. Zillmann & J. Bryant (Eds.), Selective exposure to communication (pp. 1-10). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zillmann, D., & Bryant, J. (1986). Exploring the entertainment experience. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 303-324). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zillmann, D., & Bryant, J. (1994). Entertainment as media effect. In J. Bryant & D. Zilmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (pp. 437-461). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

المؤلف في سطور :

جوديث ڤان إڤرا Judith Van Era

أستاذة علم نفس النمو في جامعة ووترلو Water Loo University .

وقد تركزت معظم مؤلفاتها وأبحاثها في مجال النمو النفسي على آثار وسائل الإعلام والاتصال التكنولوجية الحديثة - كالتليفزيون والحاسب الآلي والإنترنت والڤيديو - عل الأطفال والمراهقين في مراحل نموهم المختلفة .

فبالإضافة إلى هذه الطبعة الثالثة من كتابها هذا عن التليفزيون ونمو الطفل توجد لها أيضاً بحوث عن تأثر إيجابيات الأطفال وإدراكهم بالدور الاجتماعي للرجل والمرأة كما يشاهدونه في التليفزيون بالمقارنة بما هو موجود في حياته الواقعية ، وكذا مدى فاعلية هذه الوسائل الإعلامية في إصدار السلوك المقبول وغير المقبول اجتماعياً من الأطفال الأسوياء والأطفال غير العاديين .

المشروع القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .

٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .

٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنبًا إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .

٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .

٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

-١	اللغة العليا	جون كوين	أحمد درويش
-٢	الوثنية والإسلام (ط١)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
-٣	التراث المسروق	جورج جيمس	شوقى جلال
-٤	كيف تتم كتابة السيناريو	إنجا كاريتنيكوفا	أحمد الحضرى
-٥	ثريا فى غيبوبة	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
-٦	اتجاهات البحث اللسانى	ميلكا إفيتش	سعد مصلوح ووفاء كامل فايد
-٧	العلوم الإنسانية والفلسفة	لوسيان غولدمان	يوسف الأنطكى
-٨	مشعلو الحرائق	ماكس فريش	مصطفى ماهر
-٩	التغيرات البيئية	أندرو. س. جودى	محمود محمد عاشور
-١٠	خطاب الحكاية	جيرار جينيت	محمد معتصم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى
-١١	مختارات شعرية	فيسوافا شيمبوريسكا	هناء عبد الفتاح
-١٢	طريق الحرير	ديفيد براونيستون وأيرين فرانك	أحمد محمود
-١٣	ديانة الساميين	روبرتسن سميث	عبد الوهاب علوب
-١٤	التحليل النفسى للأدب	جان بيلمان نويل	حسن المودن
-١٥	الحركات الفنية منذ ١٩٤٥	إدوارد لوسى سميث	أشرف رفيق عفيفى
-١٦	أثينة السوداء (جـ١)	مارتن برنال	بإشراف أحمد عتمان
-١٧	مختارات شعرية	فيليب لاركين	محمد مصطفى بدوى
-١٨	الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية	مختارات	طلعت شاهين
-١٩	الأعمال الشعرية الكاملة	جورج سفيريس	نعيم عطية
-٢٠	قصة العلم	ج. ج. كراوثر	يمنى طريف الخولى و بدوى عبد الفتاح
-٢١	خوخة وألف خوخة وقصص أخرى	صمد بهرنجى	ماجدة العنانى
-٢٢	مذكرات رحالة عن المصريين	جون أنتيس	سيد أحمد على الناصرى
-٢٣	تجلى الجميل	هانز جيورج جادامر	سعيد توفيق
-٢٤	ظلال المستقبل	باتريك بارندر	بكر عباس
-٢٥	مثنوى (٦ أجزاء)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
-٢٦	دين مصر العام	محمد حسين هيكل	أحمد محمد حسين هيكل
-٢٧	التنوع البشرى الخلاق	مجموعة من المؤلفين	بإشراف: جابر عصفور
-٢٨	رسالة فى التسامح	جون لوك	منى أبو سنة
-٢٩	الموت والوجود	جيمس ب. كارس	بدر الديب
-٣٠	الوثنية والإسلام (ط٢)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
-٣١	مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	جان سوفاجيه - كلود كاين	عبد الستار الحلوجى وعبد الوهاب علوب
-٣٢	الانقراض	ديفيد روب	مصطفى إبراهيم فهمى
-٣٣	التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية	أ. ج. هوبكنز	أحمد فؤاد بلبع
-٣٤	الرواية العربية	روجر ألن	حصة إبراهيم المنيف
-٣٥	الأسطورة والحداثة	بول ب. ديكسون	خليل كلفت
-٣٦	نظريات السرد الحديثة	والاس مارتن	حياة جاسم محمد

٣٧- واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	جمال عبد الرحيم
٣٨- نقد الحداثة	آلن تورين	أنور مغيث
٣٩- الحسد والإغريق	بيتر والكوت	منيرة كروان
٤٠- قصائد حب	آن سكستون	محمد عيد إبراهيم
٤١- ما بعد المركزية الأوروبية	بيتر جران	عاطف أحمد وإبراهيم فتحي ومحمود ماجد
٤٢- عالم ماك	بنجامين باربر	أحمد محمود
٤٣- اللهب المزدوج	أوكتافيو باث	المهدي أخريف
٤٤- بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلي	مارلين تادرس
٤٥- التراث المغدور	روبرت دينا وجون فاين	أحمد محمود
٤٦- عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	محمود السيد علي
٤٧- تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ١)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤٨- حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ماهر جويجاتي
٤٩- الإسلام في البلقان	هـ . ت . نوريس	عبد الوهاب علوب
٥٠- ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	محمد برادة وعثماني الميلود ويوسف الأنطكي
٥١- مسار الرواية الإسبانو أمريكية	داريو بيانويبا وخ. م. بينياليستي	محمد أبو العطا
٥٢- العلاج النفسي التدعيمي	ب. نوفاليس وس . روجسيفيتز وروجر بيل	لطفي فطيم وعادل دمرداش
٥٣- الدراما والتعليم	أ . ف . ألنجتون	مرسي سعد الدين
٥٤- المفهوم الإغريقي للمسرح	ج . مايكل والتون	محسن مصيلحي
٥٥- ما وراء العلم	چون بولكنجهوم	علي يوسف علي
٥٦- الأعمال الشعرية الكاملة (جـ١)	فديريكو غرسية لوركا	محمود علي مكي
٥٧- الأعمال الشعرية الكاملة (جـ٢)	فديريكو غرسية لوركا	محمود السيد و ماهر البطوطي
٥٨- مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	محمد أبو العطا
٥٩- المحبرة (مسرحية)	كارلوس مونييث	السيد السيد سهيم
٦٠- التصميم والشكل	جوهانز إيتين	صبري محمد عبد الغني
٦١- موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور – سميث	بإشراف : محمد الجوهري
٦٢- لذّة النّص	رولان بارت	محمد خير البقاعي
٦٣- تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٦٤- برتراند راسل (سيرة حياة)	آلان وود	رمسيس عوض
٦٥- في مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	رمسيس عوض
٦٦- خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	عبد اللطيف عبد الحليم
٦٧- مختارات شعرية	فرناندو بيسوا	المهدي أخريف
٦٨- نتاشا العجوز وقصص أخرى	ڤالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
٦٩- العالم الإسلامي في أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	أحمد فؤاد متولي وهويدا محمد فهمي
٧٠- ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجث	عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
٧١- السيدة لا تصلح إلا للرمي	داريو فو	حسين محمود
٧٢- السياسي العجوز	ت . س . إليوت	فؤاد مجلي
٧٣- نقد استجابة القارئ	چين ب . تومبكنز	حسن ناظم وعلي حاكم
٧٤- صلاح الدين والمماليك في مصر	ل . ا . سيمينوڤا	حسن بيومي

٧٥- فن التراجم والسير الذاتية	أندريه موروا	أحمد درويش
٧٦- جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي	مجموعة من المؤلفين	عبد المقصود عبد الكريم
٧٧- تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨- العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	أحمد محمود ونورا أمين
٧٩- شعرية التأليف	بوريس أوسبنسكي	سعيد الغانمي وناصر حلاوي
٨٠- بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	مكارم الغمري
٨١- الجماعات المتخيلة	بندكت أندرسن	محمد طارق الشرقاوي
٨٢- مسرح ميجيل	ميجيل دي أونامونو	محمود السيد علي
٨٣- مختارات شعرية	غوتفريد بن	خالد المعالي
٨٤- موسوعة الأدب والنقد (جـ١)	مجموعة من المؤلفين	عبد الحميد شيحة
٨٥- منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكي أقطاي	عبد الرازق بركات
٨٦- طول الليل (رواية)	جمال مير صادقي	أحمد فتحي يوسف شتا
٨٧- نون والقلم (رواية)	جلال آل أحمد	ماجدة العناني
٨٨- الابتلاء بالتغرب	جلال آل أحمد	إبراهيم الدسوقي شتا
٨٩- الطريق الثالث	أنتوني جيدنز	أحمد زايد ومحمد محيي الدين
٩٠- وسم السيف وقصص أخرى	بورخيس وآخرون	محمد إبراهيم مبروك
٩١- المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باربرا لاسوتسكا - بشونباك	محمد هناء عبد الفتاح
٩٢- أساليب ومضامين المسرح الإسبانوأمريكي المعاصر	كارلوس ميجيل	نادية جمال الدين
٩٣- محدثات العولمة	مايك فيذرستون وسكوت لاش	عبد الوهاب علوب
٩٤- مسرحيتا الحب الأول والصحبة	صمويل بيكيت	فوزية العشماوي
٩٥- مختارات من المسرح الإسباني	أنطونيو بويرو باييخو	سري محمد عبد اللطيف
٩٦- ثلاث زنبقات ووردة وقصص أخرى	نخبة	إدوار الخراط
٩٧- هوية فرنسا (مج١)	فرنان برودل	بشير السباعي
٩٨- الهم الإنساني والابتزاز الصهيوني	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٩٩- تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)	ديفيد روبنسون	إبراهيم قنديل
١٠٠- مساءلة العولمة	بول هيرست وجراهام تومبسون	إبراهيم فتحي
١٠١- النص الروائي: تقنيات ومناهج	بيرنار فاليط	رشيد بنحدو
١٠٢- السياسة والتسامح	عبد الكبير الخطيبي	عز الدين الكتاني الإدريسي
١٠٣- قبر ابن عربي يليه آياء (شعر)	عبد الوهاب المؤدب	محمد بنيس
١٠٤- أوبرا ماهوجني (مسرحية)	برتولت بريشت	عبد الغفار مكاوي
١٠٥- مدخل إلى النص الجامع	جيرار جينيت	عبد العزيز شبيل
١٠٦- الأدب الأندلسي	ماريا خيسوس روبييرامتي	أشرف علي دعدور
١٠٧- صورة الفدائي في الشعر الأمريكي اللاتيني المعاصر	نخبة من الشعراء	محمد عبد الله الجعيدي
١٠٨- ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسي	مجموعة من المؤلفين	محمود علي مكي
١٠٩- حروب المياه	جون بولوك وعادل درويش	هاشم أحمد محمد
١١٠- النساء في العالم النامي	حسنة بيجوم	منى قطان
١١١- المرأة والجريمة	فرانسس هيدسون	ريهام حسين إبراهيم
١١٢- الاحتجاج الهادئ	أرلين علوي ماكليود	إكرام يوسف

١١٣-	راية التمرد	سادى بلانت	أحمد حسان
١١٤-	مسرحيتا حصاد كونجي وسكان المستنقع	وول شوينكا	نسيم مجلى
١١٥-	غرفة تخص المرء وحده	فرجينيا وولف	سمية رمضان
١١٦-	امرأة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	نهاد أحمد سالم
١١٧-	المرأة والجنوسة في الإسلام	ليلى أحمد	منى إبراهيم وهالة كمال
١١٨-	النهضة النسائية في مصر	بث بارون	لميس النقاش
١١٩-	النساء والأسرة وقوانين الطلاق في التاريخ الإسلامي	أميرة الأزهرى سنبل	بإشراف: رءوف عباس
١٢٠-	الحركة النسائية والتطور في الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	مجموعة من المترجمين
١٢١-	الدليل الصغير في كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	محمد الجندى وإيزابيل كمال
١٢٢-	نظام العبودية القديم والنموذج المثالي للإنسان	جوزيف فوجت	منيرة كروان
١٢٣-	الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	أنينل ألكسندرو فنادولينا	أنور محمد إبراهيم
١٢٤-	الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية	جون جراى	أحمد فؤاد بلبع
١٢٥-	التحليل الموسيقى	سيدرك ثورب ديفى	سمحة الخولى
١٢٦-	فعل القراءة	فولفانج إيسر	عبد الوهاب علوب
١٢٧-	إرهاب (مسرحية)	صفاء فتحى	بشير السباعى
١٢٨-	الأدب المقارن	سوزان باسنيت	أميرة حسن نويرة
١٢٩-	الرواية الإسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠-	الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندر فرانك	شوقى جلال
١٣١-	مصر القديمة: التاريخ الاجتماعى	مجموعة من المؤلفين	لويس بقطر
١٣٢-	ثقافة العولمة	مايك فيذرستون	عبد الوهاب علوب
١٣٣-	الخوف من المرايا (رواية)	طارق على	طلعت الشايب
١٣٤-	تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	أحمد محمود
١٣٥-	المختار من نقد ت. س. إليوت	ت. س. إليوت	ماهر شفيق فريد
١٣٦-	فلاحو الباشا	كينيث كونو	سحر توفيق
١٣٧-	مذكرات ضابط في الحملة الفرنسية على مصر	جوزيف مارى مواريه	كاميليا صبحى
١٣٨-	عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	أندريه جلوكسمان	وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩-	پارسيفال (مسرحية)	ريتشارد فاجنر	مصطفى ماهر
١٤٠-	حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	أمل الجبورى
١٤١-	اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	نعيم عطية
١٤٢-	الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	حسن بيومى
١٤٣-	قضايا التنظير في البحث الاجتماعى	ديرك لايدر	عدلى السمرى
١٤٤-	صاحبة اللوكاندة (مسرحية)	كارلو جولدونى	سلامة محمد سليمان
١٤٥-	موت أرتيميو كروث (رواية)	كارلوس فوينتس	أحمد حسان
١٤٦-	الورقة الحمراء (رواية)	ميجيل دى ليبس	على عبدالرءوف البمبى
١٤٧-	مسرحيتان	تانكريد دورست	عبدالغفار مكاوى
١٤٨-	القصة القصيرة: النظرية والتقنية	إنريكى أندرسون إمبرت	على إبراهيم منوفى
١٤٩-	النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	أسامة إسبر
١٥٠-	التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	منيرة كروان

١٥١- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ١)	فرنان برودل	بشير السباعي
١٥٢- عدالة الهنود وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابي
١٥٣- غرام الفراعنة	فيولين فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤- مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥- الشعر الأمريكي المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسي
١٥٦- المدارس الجمالية الكبرى	جي أنبال وألان وأوديت فيرمو	مي التلمساني
١٥٧- خسرو وشيرين	النظامي الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
١٥٨- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ٢)	فرنان برودل	بشير السباعي
١٥٩- الأيديولوجية	ديفيد هوكس	إبراهيم فتحي
١٦٠- آلة الطبيعة	بول إيرليش	حسين بيومي
١٦١- مسرحيتان من المسرح الإسباني	أليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢- تاريخ الكنيسة	يوحنا الأسيوى	صلاح عبدالعزيز محجوب
١٦٣- موسوعة علم الاجتماع (جـ ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهري
١٦٤- شامبوليون (حياة من نور)	چان لاكوتير	نبيل سعد
١٦٥- حكايات الثعلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسيفا	سهير المصادفة
١٦٦- العلاقات بين المتدينين والعلمانيين في إسرائيل	يشعياهو ليفمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧- في عالم طاغور	رابندرنات طاغور	شكري محمد عياد
١٦٨- دراسات في الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكري محمد عياد
١٦٩- إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكري محمد عياد
١٧٠- الطريق (رواية)	ميجيل دليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١- وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢- حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابي
١٧٣- معنى الجمال	والتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤- صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥- التليفزيون في الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦- نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧- أنطون تشيخوف	هنري ترويايا	حصة إبراهيم المنيف
١٧٨- مختارات من الشعر اليوناني الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدي إبراهيم
١٧٩- حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠- قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١- النقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينيات إلى الثمانينيات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢- العنف والنبوءة (شعر)	و.ب. ييتس	ياسين طه حافظ
١٨٣- چان كوكتو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحي العشري
١٨٤- القاهرة: حالة لا تنام	هانز إيندورفر	دسوقي سعيد
١٨٥- أسفار العهد القديم في التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦- معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنوود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧- الأرضة (رواية)	بُزرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨- موت الأدب	ألفين كرنان	بدر الديب

١٨٩- العمى والبصيرة: مقالات في بلاغة النقد المعاصر	بول دي مان	سعيد الغانمي
١٩٠- محاورات كونفوشيوس	كونفوشيوس	محسن سيد فرجاني
١٩١- الكلام رأسمال وقصص أخرى	الحاج أبو بكر إمام وآخرون	مصطفى حجازي السيد
١٩٢- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ١)	زين العابدين المراغي	محمود علاوي
١٩٣- عامل المنجم (رواية)	بيتر أبراهامز	محمد عبد الواحد محمد
١٩٤- مختارات من النقد الأنجلو-أمريكي الحديث	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
١٩٥- شتاء ٨٤ (رواية)	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
١٩٦- المهلة الأخيرة (رواية)	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
١٩٧- سيرة الفاروق	شمس العلماء شبلي النعماني	جلال السعيد الحفناوي
١٩٨- الاتصال الجماهيري	إدوين إمري وآخرون	إبراهيم سلامة إبراهيم
١٩٩- تاريخ يهود مصر في الفترة العثمانية	يعقوب لانداو	جمال أحمد الرفاعي وأحمد عبد اللطيف حماد
٢٠٠- ضحايا التنمية: المقاومة والبدائل	جيرمي سيبروك	فخري لبيب
٢٠١- الجانب الديني للفلسفة	جوزايا رويس	أحمد الأنصاري
٢٠٢- تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٤)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٢٠٣- الشعر والشاعرية	ألطاف حسين حالي	جلال السعيد الحفناوي
٢٠٤- تاريخ نقد العهد القديم	زالمان شازار	أحمد هويدي
٢٠٥- الجينات والشعوب واللغات	لويجي لوقا كافاللي- سفورزا	أحمد مستجير
٢٠٦- الهيولية تصنع علمًا جديدًا	جيمس جلايك	علي يوسف علي
٢٠٧- ليل أفريقي (رواية)	رامون خوتاسندير	محمد أبو العطا
٢٠٨- شخصية العربي في المسرح الإسرائيلي	دان أوريان	محمد أحمد صالح
٢٠٩- السرد والمسرح	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٠- مثنويات حكيم سنائي (شعر)	سنائي الغزنوي	يوسف عبد الفتاح فرج
٢١١- فرديناند دوسوسير	جوناثان كلر	محمود حمدي عبد الغني
٢١٢- قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان	مرزبان بن رستم بن شروين	يوسف عبدالفتاح فرج
٢١٣- مصر منذ قدوم نابليون حتى رحيل عبدالناصر	ريمون فلاور	سيد أحمد علي الناصري
٢١٤- قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع	أنتوني جيدنز	محمد محيي الدين
٢١٥- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغي	محمود علاوي
٢١٦- جوانب أخرى من حياتهم	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٧- مسرحيتان طليعيتان	صمويل بيكيت وهارولد بينتر	نادية البنهاوي
٢١٨- لعبة الحجلة (رواية)	خوليو كورتازار	علي إبراهيم منوفي
٢١٩- بقايا اليوم (رواية)	كازو إيشجورو	طلعت الشايب
٢٢٠- الهيولية في الكون	باري باركر	علي يوسف علي
٢٢١- شعرية كفافي	جريجوري جوزدانيس	رفعت سلام
٢٢٢- فرانز كافكا	رونالد جراي	نسيم مجلي
٢٢٣- العلم في مجتمع حر	باول فيرابند	السيد محمد نفادي
٢٢٤- دمار يوغسلافيا	برانكا ماجاس	منى عبدالظاهر إبراهيم
٢٢٥- حكاية غريق (رواية)	جابرييل جارثيا ماركيث	السيد عبدالظاهر السيد
٢٢٦- أرض المساء وقصائد أخرى	ديفيد هربت لورانس	طاهر محمد علي البربري

٢٢٧-	المسرح الإسبانى فى القرن السابع عشر	خوسيه ماريا ديث بوركى	السيد عبدالظاهر عبدالله
٢٢٨-	علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	جانيت وولف	مارى تيريز عبدالمسيح وخالد حسن
٢٢٩-	مأزق البطل الوحيد	نورمان كيجان	أمير إبراهيم العمرى
٢٣٠-	عن الذباب والفئران والبشر	فرانسواز جاكوب	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣١-	الدرافيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	خايمى سالوم بيدال	جمال عبدالرحمن
٢٣٢-	ما بعد المعلومات	توم ستونير	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٣-	فكرة الاضمحلال فى التاريخ الغربى	آرثر هيرمان	طلعت الشايب
٢٣٤-	الإسلام فى السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	فؤاد محمد عكود
٢٣٥-	ديوان شمس تبريزى (جـ١)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٣٦-	الولاية	ميشيل شودكيفيتش	أحمد الطيب
٢٣٧-	مصر أرض الوادى	روبين فيدين	عنايات حسين طلعت
٢٣٨-	العولمة والتحرير	تقرير لمنظمة الأنكتاد	ياسر محمد جادالله وعربى مدبولى أحمد
٢٣٩-	العربى فى الأدب الإسرائيلى	جيلا رامراز - رايوخ	نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق
٢٤٠-	الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كاى حافظ	صلاح محجوب إدريس
٢٤١-	فى انتظار البرابرة (رواية)	ج . م. كوتزى	ابتسام عبدالله
٢٤٢-	سبعة أنماط من الغموض	وليام إمبسون	صبرى محمد حسن
٢٤٣-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٢٤٤-	الغليان (رواية)	لاورا إسكيبيل	نادية جمال الدين محمد
٢٤٥-	نساء مقاتلات	إليزابيتا أديس وأخرون	توفيق على منصور
٢٤٦-	مختارات قصصية	جابرييل جارثيا ماركيث	على إبراهيم منوفى
٢٤٧-	الثقافة الجماهيرية والحداثة فى مصر	والتر أرمبرست	محمد طارق الشرقاوى
٢٤٨-	حقول عدن الخضراء (مسرحية)	أنطونيو جالا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٤٩-	لغة التمزق (شعر)	دراجو شتامبوك	رفعت سلام
٢٥٠-	علم اجتماع العلوم	دومنيك فينك	ماجدة محسن أباظة
٢٥١-	موسوعة علم الاجتماع (جـ٢)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٥٢-	رائدات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	على بدران
٢٥٣-	تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوفا	حسن بيومى
٢٥٤-	أقدم لك: الفلسفة	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٥-	أقدم لك: أفلاطون	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٦-	أقدم لك: ديكارت	ديف روبنسون وكريس جارات	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٧-	تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	محمود سيد أحمد
٢٥٨-	الغجر	سير أنجوس فريزر	عُبادة كُحيلة
٢٥٩-	مختارات من الشعر الأرمنى عبر العصور	نخبة	فاروجان كازانجيان
٢٦٠-	موسوعة علم الاجتماع (جـ٣)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٦١-	رحلة فى فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	إمام عبد الفتاح إمام
٢٦٢-	مدينة المعجزات (رواية)	إدواردو مندوثا	محمد أبو العطا
٢٦٣-	الكشف عن حافة الزمن	چون جريبن	على يوسف على
٢٦٤-	إبداعات شعرية مترجمة	هوراس وشلى	لويس عوض

٢٦٥- روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦- مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبدالمنعم على
٢٦٧- فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عرودكى
٢٦٨- ديوان شمس تبريزى (جـ٢)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦٩- وسط الجزيرة العربية وشرقها (جـ١)	وليم جيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧٠- وسط الجزير العربية وشرقها (جـ٢)	وليم جيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧١- الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقى جلال
٢٧٢- الأديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣- الأصول الاجتماعية والثقافية لحركة عرابى فى مصر	جوان كول	عنان الشهاوى
٢٧٤- السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥- ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦- فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبدالقادر التلمسانى
٢٧٧- الجينات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزى
٢٧٨- البدايات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩- الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠- الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وآخرون	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨١- الفردوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢- طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس وولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣- السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الروف البمبى
٢٨٤- هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوريبيديس	أحمد عتمان
٢٨٥- رحلة خواجة حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢٨٧- الثقافة والعولمة والنظام العالمى	أنتونى كنج	محمد يحيى وآخرون
٢٨٨- الفن الروائى	ديفيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩- ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبدالمنعم
٢٩٠- علم اللغة والترجمة	چورچ مونان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١- تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ١)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢- تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ٢)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣- مقدمة للأدب العربى	روجر ألن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤- فن الشعر	بوالو	رجاء ياقوت
٢٩٥- سلطان الأسطورة	چوزيف كامبل وبيل مويرز	بدر الديب
٢٩٦- مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٢٩٧- فن النحو بين اليونانية والسريانية	ديونيسيوس ثراكس ويوسف الأهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨- مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩- ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	چين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠- أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (جـ١)	لويس عوض	جمال الجزيرى وبهاء چاهين وإيزابيل كمال
٣٠١- أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (جـ٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢- أقدم لك: فتجنشتين	چون هيتون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام

٣٠٣- أقدم لك: بوذا	جين هوب وبورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٤- أقدم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٥- الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٣٠٦- الحماسة: النقد الكانطي للتاريخ	جان فرانسوا ليوتار	نبيل سعد
٣٠٧- أقدم لك: الشعور	ديفيد بابينو وهوارد سلينا	محمود مكى
٣٠٨- أقدم لك: علم الوراثة	ستيف جونز وبورين فان لو	ممدوح عبد المنعم
٣٠٩- أقدم لك: الذهن والمخ	انجوس جيلاتى وأوسكار زاريت	جمال الجزيرى
٣١٠- أقدم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٣١١- مقال فى المنهج الفلسفى	ر.ج كولنجوود	فاطمة إسماعيل
٣١٢- روح الشعب الأسود	وليم ديبويس	أسعد حليم
٣١٣- أمثال فلسطينية (شعر)	خايير بيان	محمد عبدالله الجعيدى
٣١٤- مارسيل دوشامب: الفن كعدم	جانيس مينيك	هويدا السباعى
٣١٥- جرامشى فى العالم العربى	ميشيل بروندينو والطاهر لبيب	كاميليا صبحى
٣١٦- محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٣١٧- بلا غد	س. شير لايموفا- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٣١٨- الأدب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٣١٩- صور دريدا	جايترى سبيفاك وكرستوفر نوريس	حسام نايل
٣٢٠- لمة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٣٢١- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ١)	ليفى برو فنسال	بإشراف: صلاح فضل
٣٢٢- وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	دبليو بوجين كلينباور	خالد مفلح حمزة
٣٢٣- فن الساتورا	تراث يونانى قديم	هانم محمد فوزى
٣٢٤- اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٣٢٥- عالم الآثار (رواية)	فيليب بوسان	كرستين يوسف
٣٢٦- المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٣٢٧- مختارات شعرية مترجمة (جـ١)	نخبة	توفيق على منصور
٣٢٨- يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٢٩- رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عيد إبراهيم
٣٣٠- كل شىء عن التمثيل الصامت	مارفن شيرد	سامى صلاح
٣٣١- عندما جاء السردين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٣٣٢- شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم منوفى
٣٣٣- الإسلام فى بريطانيا من ١٥٥٨-١٦٨٥	نبيل مطر	بكر عباس
٣٣٤- لقطات من المستقبل	أرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣٥- عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحى العشرى
٣٣٦- متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٣٣٧- فلسفة الولاء	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٣٣٨- نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٣٣٩- تاريخ الأدب فى إيران (جـ٣)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٤٠- اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلو	فخرى لبيب

٢٤١-	قصائد من رلكه (شعر)	راينر ماريا ريلكه	حسن حلمى
٢٤٢-	سلامان وأبسال (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٢٤٣-	العالم البرجوازى الزائل (رواية)	نادين جورديمر	سمير عبد ربه
٢٤٤-	الموت فى الشمس (رواية)	بيتر بالانجيو	سمير عبد ربه
٢٤٥-	الركض خلف الزمان (شعر)	يونه ندائى	يوسف عبد الفتاح فرج
٢٤٦-	سحر مصر	رشاد رشدى	جمال الجزيرى
٢٤٧-	الصبية الطائشون (رواية)	جان كوكتو	بكر الحلو
٢٤٨-	المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ١)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٢٤٩-	دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	أرثر والدهورن وآخرون	أحمد عمر شاهين
٢٥٠-	بانوراما الحياة السياحية	مجموعة من المؤلفين	عطية شحاتة
٢٥١-	مبادئ المنطق	چوزايا رويس	أحمد الانصارى
٢٥٢-	قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	نعيم عطية
٢٥٣-	الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة الهندسية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٢٥٤-	الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة النباتية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٢٥٥-	التيارات السياسية فى إيران المعاصرة	حجت مرتجى	محمود علاوى
٢٥٦-	الميراث المر	بول سالم	بدر الرفاعى
٢٥٧-	متون هرمس	تيموثى فريك وبيتر غاندى	عمر الفاروق عمر
٢٥٨-	أمثال الهوسا العامية	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٥٩-	محاورة بارمنيدس	أفلاطون	حبيب الشارونى
٢٦٠-	أنثروبولوچيا اللغة	أندريه چاكوب ونويلا باركان	ليلى الشربينى
٢٦١-	التصحر: التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	عاطف معتمد وآمال شاور
٢٦٢-	تلميذ بابنبرج (رواية)	هاينرش شبورل	سيد أحمد فتح الله
٢٦٣-	حركات التحرير الأفريقية	ريتشارد چيبسون	صبرى محمد حسن
٢٦٤-	حداثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	نجلاء أبو عجاج
٢٦٥-	سأم باريس (شعر)	شارل بودلير	محمد أحمد حمد
٢٦٦-	نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	مصطفى محمود محمد
٢٦٧-	القلم الجرىء	مجموعة من المؤلفين	البرّاق عبدالهادى رضا
٢٦٨-	المصطلح السردى: معجم مصطلحات	چيرالد برنس	عابد خزندار
٢٦٩-	المرأة فى أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	فوزية العشماوى
٢٧٠-	الفن والحياة فى مصر الفرعونية	كليرلا لويت	فاطمة عبدالله محمود
٢٧١-	المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ٢)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٢٧٢-	عاش الشباب (رواية)	وانغ مينغ	وحيد السعيد عبدالحميد
٢٧٣-	كيف تعد رسالة دكتوراه	أومبرتو إيكو	على إبراهيم منوفى
٢٧٤-	اليوم السادس (رواية)	أندريه شديد	حمادة إبراهيم
٢٧٥-	الخلود (رواية)	ميلان كونديرا	خالد أبو اليزيد
٢٧٦-	الغضب وأحلام السنين (مسرحيات)	چان أنوى وآخرون	إدوار الخراط
٢٧٧-	تاريخ الأدب فى إيران (جـ٤)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٢٧٨-	المسافر (شعر)	محمد إقبال	يوسف عبدالفتاح فرج

٣٧٩-	ملك في الحديقة (رواية)	سنيل باث	جمال عبدالرحمن
٣٨٠-	حديث عن الخسارة	جونتر جراس	شيرين عبدالسلام
٣٨١-	أساسيات اللغة	ر. ل. تراسك	رانيا إبراهيم يوسف
٣٨٢-	تاريخ طبرستان	بهاء الدين محمد اسفنديار	أحمد محمد نادى
٣٨٣-	هدية الحجاز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبدالحميد إبراهيم
٣٨٤-	القصص التي يحكيها الأطفال	سوزان إنجيل	إيزابيل كمال
٣٨٥-	مشترى العشق (رواية)	محمد علي بهزادراد	يوسف عبدالفتاح فرج
٣٨٦-	دفاعًا عن التاريخ الأدبي النسوى	جانيت تود	ريهام حسين إبراهيم
٣٨٧-	أغنيات وسوناتات (شعر)	جون دن	بهاء جاهين
٣٨٨-	مواعظ سعدى الشيرازى (شعر)	سعدى الشيرازى	محمد علاء الدين منصور
٣٨٩-	تفاهم وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٣٩٠-	الأرشيفات والمدن الكبرى	إم. في. روبرتس	عثمان مصطفى عثمان
٣٩١-	الحافلة الليلكية (رواية)	مايف بينشى	منى الدروبى
٣٩٢-	مقامات ورسائل أندلسية	فرناندو دى لاجرانجا	عبداللطيف عبدالحليم
٣٩٣-	في قلب الشرق	ندوة لويس ماسينيون	زينب محمود الخضيرى
٣٩٤-	القوى الأربع الأساسية في الكون	بول ديفيز	هاشم أحمد محمد
٣٩٥-	آلام سياوش (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
٣٩٦-	السافاك	تقي نجاري راد	محمود علاوى
٣٩٧-	أقدم لك: نيتشه	لورانس جين وكيتي شين	إمام عبدالفتاح إمام
٣٩٨-	أقدم لك: سارتر	فيليب تودى وهوارد ريد	إمام عبدالفتاح إمام
٣٩٩-	أقدم لك: كامى	ديفيد ميروفتش وآلن كوركس	إمام عبدالفتاح إمام
٤٠٠-	مومو (رواية)	ميشائيل إنده	باهر الجوهرى
٤٠١-	أقدم لك: علم الرياضيات	زياودن ساردر وآخرون	ممدوح عبد المنعم
٤٠٢-	أقدم لك: ستيفن هوكنج	ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٠٣-	ربة المطر والملابس تصنع الناس (روايتان)	تيودور شتورم وجوتفرد كولر	عماد حسن بكر
٤٠٤-	تعويذة الحسى	ديفيد إبرام	ظبية خميس
٤٠٥-	إيزابيل (رواية)	أندريه جيد	حمادة إبراهيم
٤٠٦-	المستعربون الإسبان في القرن ١٩	مانويلا مانتاناريس	جمال عبد الرحمن
٤٠٧-	الأدب الإسباني المعاصر بأقلام كتابه	مجموعة من المؤلفين	طلعت شاهين
٤٠٨-	معجم تاريخ مصر	جوان فوتشركنج	عنان الشهاوى
٤٠٩-	انتصار السعادة	برتراند راسل	إلهامي عمارة
٤١٠-	خلاصة القرن	كارل بوبر	الزواوى بغورة
٤١١-	همس من الماضى	جينيفر أكرمان	أحمد مستجير
٤١٢-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ٢)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٤١٣-	أغنيات المنفى (شعر)	ناظم حكمت	محمد البخارى
٤١٤-	الجمهورية العالمية للآداب	باسكال كازانوفا	أمل الصبان
٤١٥-	صورة كوكب (مسرحية)	فريدريش دورينمات	أحمد كامل عبدالرحيم
٤١٦-	مبادئ النقد الأدبى والعلم والشعر	أ. أ. رتشاردز	محمد مصطفى بدوى

٤١٧-	تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٥)	رينيه ويليك	مجاهد عبدالمنعم مجاهد
٤١٨-	سياسات الزمر الحاكمة في مصر العثمانية	جين هاثواى	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩-	العصر الذهبي للإسكندرية	جون مارلو	نسيم مجلى
٤٢٠-	مكرو ميجاس (قصة فلسفية)	فولتير	الطيب بن رجب
٤٢١-	الولاء والقيادة في المجتمع الإسلامي الأول	روى متحدة	أشرف كيلانى
٤٢٢-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ١)	ثلاثة من الرحالة	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣-	إسراءات الرجل الطيف	نخبة	وحيد النقاش
٤٢٤-	لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥-	من طاووس إلى فرح	محمود طلوعى	محمود علاوى
٤٢٦-	الخفافيش وقصص أخرى	نخبة	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧-	بانديراس الطاغية (رواية)	باى إنكلان	ثريا شلبى
٤٢٨-	الخزانة الخفية	محمد هوتك بن داود خان	محمد أمان صافى
٤٢٩-	أقدم لك: هيجل	ليود سپنسر وأندزجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٠-	أقدم لك: كانط	كرستوفر وانت وأندزجى كليموفسكى	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣١-	أقدم لك: فوكو	كريس هوروكس وزوران جفتيك	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٢-	أقدم لك: ماكيافللى	پاتريك كيرى وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٣-	أقدم لك: جويس	ديڤيد نوريس وكارل فلنت	حمدى الجابرى
٤٣٤-	أقدم لك: الرومانسية	دونكان هيث وجودى بورهام	عصام حجازى
٤٣٥-	توجهات ما بعد الحداثة	نيكولاس زربرج	ناجى رشوان
٤٣٦-	تاريخ الفلسفة (مج١)	فردريك كوبلستون	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٧-	رحالة هندى فى بلاد الشرق العربى	شبلى النعمانى	جلال الحفناوى
٤٣٨-	بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بيبرس	عايدة سيف الدولة
٤٣٩-	موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٤٠-	قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروستاد	محمد طارق الشرقاوى
٤٤١-	رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرونداتى روى	فخرى لبيب
٤٤٢-	حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد	ماهر جويجاتى
٤٤٣-	اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستيغ	محمد طارق الشرقاوى
٤٤٤-	أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاوريت سيجورنه	صالح علمانى
٤٤٥-	حول وزن الشعر	پرويز ناتل خانلرى	محمد محمد يونس
٤٤٦-	التحالف الأسود	ألكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كلير	أحمد محمود
٤٤٧-	ملحمة السِّيد	تراث شعبى إسبانى	الطاهر أحمد مكى
٤٤٨-	الفلاحون (ميراث الترجمة)	الأب عيروط	محى الدين اللبان ووليم داوود مرقس
٤٤٩-	أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة	جمال الجزيرى
٤٥٠-	أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت	جمال الجزيرى
٤٥١-	أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزبورن وبورن ڤان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٤٥٢-	أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إيجينانزى وأوسكار زاريت	محيى الدين مزيد
٤٥٣-	القاهرة: إقامة مدينة حديثة	جان لوك أرنو	حليم طوسون وفؤاد الدهان
٤٥٤-	خمسون عامًا من السينما الفرنسية	رينيه بريدال	سوزان خليل

٤٥٥-	تاريخ الفلسفة الحديثة (مج٥)	فردريك كوبلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦-	لا تنسنى (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت محمد
٤٥٧-	النساء فى الفكر السياسى الغربى	سوزان موللر أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨-	الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩-	نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠-	أقدم لك: الفاشية والنازية	ستوارت هود وليتزا جانستز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١-	أقدم لك: لكان	داريان ليدر وجودى جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢-	طه حسين من الأزهر إلى السوربون	عبدالرشيد الصادق محمودى	عبدالرشيد الصادق محمودى
٤٦٣-	الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤-	ديمقراطية للقلة	مايكل بارنتى	حصة إبراهيم المنيف
٤٦٥-	قصص اليهود	لويس جنزبيرج	جمال الرفاعى
٤٦٦-	حكايات حب وبطولات فرعونية	فيولين فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧-	التفكير السياسى والنظرة السياسية	ستيفين ديلو	ربيع وهبة
٤٦٨-	روح الفلسفة الحديثة	چوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٤٦٩-	جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدى عبدالرازق
٤٧٠-	الأراضى والجودة البيئية	جارى م. بيرزنسكى وآخرون	محمد السيد التنة
٤٧١-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرازق إبراهيم
٤٧٢-	دون كيخوتى (القسم الأول)	ميجيل دى ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٣-	دون كيخوتى (القسم الثانى)	ميجيل دى ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٤-	الأدب والنسوية	پام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥-	صوت مصر: أم كلثوم	ڤرچينيا دانيلسون	عادل هلال عنانى
٤٧٦-	أرض الحبايب بعيدة: بيرم التونسى	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧-	تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلانى
٤٧٨-	الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لى شى دونج	عبد العزيز حمدى
٤٧٩-	المقهـــى (مسرحية)	لاو شه	عبد العزيز حمدى
٤٨٠-	تساى ون جى (مسرحية)	كو مو روا	عبد العزيز حمدى
٤٨١-	بردة النبى	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢-	موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير جاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣-	النسوية وما بعد النسوية	سارة چامبل	أحمد الشامى
٤٨٤-	جمالية التلقى	هانسن روبيرت ياوس	رشيد بنحدو
٤٨٥-	التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦-	الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالحليم عبدالغنى رجب
٤٨٧-	الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد أبادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨-	الحب الذى كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٩-	هُسرل: الفلسفة علماً دقيقًا	إدموند هُسرل	محمود رجب
٤٩٠-	أسمار الببغاء	محمد قادرى	عبد الوهاب علوب
٤٩١-	نصوص قصصية من روائع الأدب الأفريقى	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢-	محمد على مؤسس مصر الحديثة	چى ڤارچيت	محمد رفعت عواد

-٤٩٣	خطابات إلى طالب الصوتيات	هارولد بالمر	محمد صالح الضالع
-٤٩٤	كتاب الموتى: الخروج فى النهار	نصوص مصرية قديمة	شريف الصيفى
-٤٩٥	اللوبى	إدوارد تيفان	حسن عبد ربه المصرى
-٤٩٦	الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ١)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
-٤٩٧	العلمانية والنوع والدولة فى الشرق الأوسط	نادية العلى	مصطفى رياض
-٤٩٨	النساء والنوع فى الشرق الأوسط الحديث	جوديث تاكر ومارجريت مريودز	أحمد على بدوى
-٤٩٩	تقاطعات: الأمة والمجتمع والنوع	مجموعة من المؤلفين	فيصل بن خضراء
-٥٠٠	فى طفولتى: دراسة فى السيرة الذاتية العربية	تيتز رووكى	طلعت الشايب
-٥٠١	تاريخ النساء فى الغرب (جـ١)	أرثر جولد هامر	سحر فراج
-٥٠٢	أصوات بديلة	مجموعة من المؤلفين	هالة كمال
-٥٠٣	مختارات من الشعر الفارسى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد نور الدين عبدالمنعم
-٥٠٤	كتابات أساسية (جـ١)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
-٥٠٥	كتابات أساسية (جـ٢)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
-٥٠٦	ربما كان قديسًا (رواية)	آن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
-٥٠٧	سيدة الماضى الجميل (مسرحية)	بيتر شيفر	شوقى فهيم
-٥٠٨	المولوية بعد جلال الدين الرومى	عبدالباقى جلبنارلى	عبدالله أحمد إبراهيم
-٥٠٩	الفقر والإحسان فى عصر سلاطين المماليك	آدم صبرة	قاسم عبده قاسم
-٥١٠	الأرملة الماكرة (مسرحية)	كارلو جولدونى	عبدالرازق عيد
-٥١١	كوكب مرقَّع (رواية)	آن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
-٥١٢	كتابة النقد السينمائى	تيموثى كوريجان	جمال عبد الناصر
-٥١٣	العلم الجسور	تيد أنتون	مصطفى إبراهيم فهمى
-٥١٤	مدخل إلى النظرية الأدبية	جونثان كولر	مصطفى بيومى عبد السلام
-٥١٥	من التقليد إلى ما بعد الحداثة	فدوى مالطى دوجلاس	فدوى مالطى دوجلاس
-٥١٦	إرادة الإنسان فى علاج الإدمان	أرنولد واشنطون ودونا باوندى	صبرى محمد حسن
-٥١٧	نقش على الماء وقصص أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
-٥١٨	استكشاف الأرض والكون	إسحق عظيموف	هاشم أحمد محمد
-٥١٩	محاضرات فى المثالية الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
-٥٢٠	الولع الفرنسى بمصر من الحلم إلى المشروع	أحمد يوسف	أمل الصبان
-٥٢١	قاموس تراجم مصر الحديثة	أرثر جولد سميث	عبدالوهاب بكر
-٥٢٢	إسبانيا فى تاريخها	أميركو كاسترو	على إبراهيم منوفى
-٥٢٣	الفن الطليطلى الإسلامى والمدجن	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
-٥٢٤	الملك لير (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
-٥٢٥	موسم صيد فى بيروت وقصص أخرى	دنيس جونسون	نادية رفعت
-٥٢٦	أقدم لك: السياسة البيئية	ستيفن كرول ووليم رانكين	محيى الدين مزيد
-٥٢٧	أقدم لك: كافكا	ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب	جمال الجزيرى
-٥٢٨	أقدم لك: تروتسكى والماركسية	طارق على وفِلْ إيفانز	جمال الجزيرى
-٥٢٩	بدائع العلامة إقبال فى شعره الأردى	محمد إقبال	حازم محفوظ
-٥٣٠	مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر

٥٣١- ما الذي حَدَثَ في حَدَث ١١ سبتمبر؟	جاك دريدا	صفاء فتحي
٥٣٢- المغامرُ والمستشرق	هنري لورنس	بشير السباعي
٥٣٣- تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرقاوي
٥٣٤- الإسلاميون الجزائريون	سيفرين لابا	حمادة إبراهيم
٥٣٥- مخزن الأسرار (شعر)	نظامي الكنجوي	عبدالعزيز بقوش
٥٣٦- الثقافات وقيم التقدم	صمويل هنتنجتون ولورانس هاريزون	شوقي جلال
٥٣٧- للحب والحرية (شعر)	نخبة	عبدالغفار مكاوي
٥٣٨- النفس والآخر في قصص يوسف الشاروني	كيت دانيلر	محمد الحديدي
٥٣٩- خمس مسرحيات قصيرة	كاريل تشرشل	محسن مصيلحي
٥٤٠- توجهات بريطانية - شرقية	السير رونالد ستورس	رءوف عباس
٥٤١- هي تتخيل وهلاوس أخرى	خوان خوسيه مياس	مروة رزق
٥٤٢- قصص مختارة من الأدب اليوناني الحديث	نخبة	نعيم عطية
٥٤٣- أقدم لك: السياسة الأمريكية	باتريك بروجان وكريس جرات	وفاء عبدالقادر
٥٤٤- أقدم لك: ميلاني كلاين	روبرت هنشل وآخرون	حمدي الجابري
٥٤٥- يا له من سباق محموم	فرانسيس كريك	عزت عامر
٥٤٦- ريموس	ت. ب. وايزمان	توفيق علي منصور
٥٤٧- أقدم لك: بارت	فيليب تودي وآن كورس	جمال الجزيري
٥٤٨- أقدم لك: علم الاجتماع	ريتشارد أوزبرن وبورن فان لون	حمدي الجابري
٥٤٩- أقدم لك: علم العلامات	بول كوبلي وليتاجانز	جمال الجزيري
٥٥٠- أقدم لك: شكسبير	نيك جروم وبيرو	حمدي الجابري
٥٥١- الموسيقى والعولمة	سايمون ماندي	سمحة الخولي
٥٥٢- قصص مثالية	ميجيل دي ثربانتس	علي عبد الرءوف البمبي
٥٥٣- مدخل للشعر الفرنسي الحديث والمعاصر	دانيال لوفرس	رجاء ياقوت
٥٥٤- مصر في عهد محمد علي	عفاف لطفي السيد مارسوه	عبدالسميع عمر زين الدين
٥٥٥- الإستراتيجية الأمريكية للقرن الحادي والعشرين	أناتولي أوتكين	أنور محمد إبراهيم ومحمد نصرالدين الجبالي
٥٥٦- أقدم لك: جان بودريار	كريس هوروكس وزوران جيفتك	حمدي الجابري
٥٥٧- أقدم لك: الماركيز دي ساد	ستوارت هود وجراهام كرولي	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٨- أقدم لك: الدراسات الثقافية	زيودين ساردار وبورين فان لون	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٩- الماس الزائف (رواية)	تشا تشاجي	عبدالحي أحمد سالم
٥٦٠- صلصلة الجرس (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوي
٥٦١- جناح جبريل (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوي
٥٦٢- بلايين وبلايين	كارل ساجان	عزت عامر
٥٦٣- ورود الخريف (مسرحية)	خاثينتو بينابينتي	صبري محمدي التهامي
٥٦٤- عُش الغريب (مسرحية)	خاثينتو بينابينتي	صبري محمدي التهامي
٥٦٥- الشرق الأوسط المعاصر	ديبورا ج. جيرنر	أحمد عبدالحميد أحمد
٥٦٦- تاريخ أوروبا في العصور الوسطى	موريس بيشوب	علي السيد علي
٥٦٧- الوطن المغتصب	مايكل رايس	إبراهيم سلامة إبراهيم
٥٦٨- الأصولي في الرواية	عبد السلام حيدر	عبد السلام حيدر

٥٦٩- موقع الثقافة	هومى بابا	ثائر ديب
٥٧٠- دول الخليج الفارسى	سير روبرت هاى	يوسف الشارونى
٥٧١- تاريخ النقد الإسبانى المعاصر	إيميليا دى ثوليتا	السيد عبد الظاهر
٥٧٢- الطب فى زمن الفراعنة	برونو أليوا	كمال السيد
٥٧٣- أقدم لك: فرويد	ريتشارد ابيجنانس وأسكار زارتى	جمال الجزيرى
٥٧٤- مصر القديمة فى عيون الإيرانيين	حسن بيرنيا	علاء الدين السباعى
٥٧٥- الاقتصاد السياسى للعولمة	نجير وودز	أحمد محمود
٥٧٦- فكر ثربانتس	أمريكو كاسترو	ناهد العشرى محمد
٥٧٧- مغامرات بينوكيو	كارلو كولودى	محمد قدرى عمارة
٥٧٨- الجماليات عند كيتس وهنت	أيومى ميزوكوشى	محمد إبراهيم وعصام عبد الرءوف
٥٧٩- أقدم لك: تشومسكى	چون ماهر وچودى جرونز	محيى الدين مزيد
٥٨٠- دائرة المعارف الدولية (مج١)	چون فيزر وبول سيترجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٥٨١- الحملى بموتون (رواية)	ماريو بونو	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٢- مرايا على الذات (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٣- الجيران (رواية)	أحمد محمود	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٤- سفر (رواية)	محمود دولت أبادى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٥- الأمير احتجاب (رواية)	هوشنك كلشيرى	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٦- السينما العربية والأفريقية	ليزبيث مالكموس وروى أرمز	سهام عبد السلام
٥٨٧- تاريخ تطور الفكر الصينى	مجموعة من المؤلفين	عبدالعزيز حمدى
٥٨٨- أمنحوتب الثالث	أنييس كابرول	ماهر جويجاتى
٥٨٩- تمبكت العجيبة	فيلكس ديبوا	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٥٩٠- أساطير من الموروثات الشعبية الفنلندية	نخبة	محمود مهدى عبدالله
٥٩١- الشاعر والمفكر	هوراتيوس	على عبدالتواب على وصلاح رمضان السيد
٥٩٢- الثورة المصرية (جـ١)	محمد صبرى السوربونى	مجدى عبدالحافظ وعلى كورخان
٥٩٣- قصائد ساحرة	پول ڤاليرى	بكر الحلو
٥٩٤- القلب السمين (قصة أطفال)	سوزانا تامارو	أمانى فوزى
٥٩٥- الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ٢)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
٥٩٦- الصحة العقلية فى العالم	روبرت ديجارليه وآخرون	إيهاب عبدالرحيم محمد
٥٩٧- مسلمو غرناطة	خوليو كاروباروخا	جمال عبدالرحمن
٥٩٨- مصر وكنعان وإسرائيل	دونالد ريدفورد	بيومى على قنديل
٥٩٩- فلسفة الشرق	هرداد مهرين	محمود علاوى
٦٠٠- الإسلام فى التاريخ	برنارد لويس	مدحت طه
٦٠١- النسوية والمواطنة	ريان فوت	أيمن بكر وسمر الشيشكلى
٦٠٢- ليوتار: نحو فلسفة ما بعد حداثية	چيمس وليامز	إيمان عبدالعزيز
٦٠٣- النقد الثقافى	أرثر أيزابرجر	وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسى
٦٠٤- الكوارث الطبيعية (مج١)	پاتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٦٠٥- مخاطر كوكبنا المضطرب	إرنست زيبروسكى (الصغير)	مصطفى إبراهيم فهمى
٦٠٦- قصة البردى اليونانى فى مصر	ريتشارد هاريس	محمود إبراهيم السعدنى

٦٠٧-	قلب الجزيرة العربية (جـ١)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٨-	قلب الجزيرة العربية (جـ٢)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٩-	الانتخاب الثقافى	أجنر فوج	شوقى جلال
٦١٠-	العمارة المدجنة	رفائيل لويث جوثمان	على إبراهيم منوفى
٦١١-	النقد والأيديولوجية	تيرى إيجلتون	فخرى صالح
٦١٢-	رسالة النفسية	فضل الله بن حامد الحسينى	محمد محمد يونس
٦١٣-	السياحة والسياسة	كولن مايكل هول	محمد فريد حجاب
٦١٤-	بيت الأقصر الكبير(رواية)	فوزية أسعد	منى قطان
٦١٥-	عرض الأحداث التي وقعت في بغداد من ١٩٩٧ إلى ١٩٩٩	أليس بسيرينى	محمد رفعت عواد
٦١٦-	أساطير بيضاء	روبرت يانج	أحمد محمود
٦١٧-	الفولكلور والبحر	هوراس بيك	أحمد محمود
٦١٨-	نحو مفهوم لاقتصاديات الصحة	تشارلز فيلبس	جلال البنا
٦١٩-	مفاتيح أورشليم القدس	ريمون استانبولى	عايدة الباجورى
٦٢٠-	السلام الصليبى	توماش ماستناك	بشير السباعى
٦٢١-	رباعيات الخيام (ميراث الترجمة)	عمر الخيام	محمد السباعى
٦٢٢-	أشعار من عالم اسمه الصين	أى تشينغ	أمير نبيه وعبدالرحمن حجازى
٦٢٣-	نوادر جحا الإيرانى	سعيد قانعى	يوسف عبدالفتاح
٦٢٤-	شعر المرأة الأفريقية	نخبة	غادة الحلوانى
٦٢٥-	الجرح السرى	جان جينيه	محمد برادة
٦٢٦-	مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	نخبة	توفيق على منصور
٦٢٧-	حكايات إيرانية	نخبة	عبدالوهاب علوب
٦٢٨-	أصل الأنواع	تشارلس داروين	مجدى محمود المليجى
٦٢٩-	قرن آخر من الهيمنة الأمريكية	نيقولاس جويات	عزة الخميسى
٦٣٠-	سيرتى الذاتية	أحمد بللو	صبرى محمد حسن
٦٣١-	مختارات من الشعر الأفريقى المعاصر	نخبة	بإشراف: حسن طلب
٦٣٢-	المسلمون واليهود فى مملكة فالنسيا	دولورس برامون	رانيا محمد
٦٣٣-	الحب وفنونه (شعر)	نخبة	حمادة إبراهيم
٦٣٤-	مكتبة الإسكندرية	روى ماكلويد وإسماعيل سراج الدين	مصطفى البهنساوى
٦٣٥-	التثبيت والتكيف فى مصر	جودة عبد الخالق	سمير كريم
٦٣٦-	حج يولندة	جناب شهاب الدين	سامية محمد جلال
٦٣٧-	مصر الخديوية	ف. روبرت هنتر	بدر الرفاعى
٦٣٨-	الديمقراطية والشعر	روبرت بن وارين	فؤاد عبد المطلب
٦٣٩-	فندق الأرق (شعر)	تشارلز سيميك	أحمد شافعى
٦٤٠-	ألكسياد	الأميرة أنَّاكومنينا	حسن حبشى
٦٤١-	برتراند رسل (مختارات)	برتراند رسل	محمد قدرى عمارة
٦٤٢-	أقدم لك: داروين والتطور	جوناثان ميلر وبورين فان لون	ممدوح عبد المنعم
٦٤٣-	سفرنامه حجاز (شعر)	عبد الماجد الدريابادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٦٤٤-	العلوم عند المسلمين	هوارد د.تيرنر	فتح الله الشيخ

٦٤٥-	السياسة الخارجية الأمريكية ومصادرها الداخلية	تشارلز كجلي ويوجين ويتكوف	عبد الوهاب علوب
٦٤٦-	قصة الثورة الإيرانية	سيهر ذبيح	عبد الوهاب علوب
٦٤٧-	رسائل من مصر	چون نينيه	فتحي العشري
٦٤٨-	بورخيس	بياتريث سارلو	خليل كلفت
٦٤٩-	الخوف وقصص خرافية أخرى	چي دي موباسان	سحر يوسف
٦٥٠-	الدولة والسلطة والسياسة في الشرق الأوسط	روچر أوين	عبد الوهاب علوب
٦٥١-	ديليسبس الذي لا نعرفه	وثائق قديمة	أمل الصبان
٦٥٢-	آلهة مصر القديمة	كلود ترونكر	حسن نصر الدين
٦٥٣-	مدرسة الطغاة (مسرحية)	إيريش كستنر	سمير جريس
٦٥٤-	أساطير شعبية من أوزبكستان (جـ١)	نصوص قديمة	عبد الرحمن الخميسي
٦٥٥-	أساطير وآلهة	إيزابيل فرانكو	حليم طوسون ومحمود ماهر طه
٦٥٦-	خبز الشعب والأرض الحمراء (مسرحيتان)	ألفونسو ساستري	ممدوح البستاوي
٦٥٧-	محاكم التفتيش والموريسكيون	مرثيديس غارثيا أرينال	خالد عباس
٦٥٨-	حوارات مع خوان رامون خيمينيث	خوان رامون خيمينيث	صبري التهامي
٦٥٩-	قصائد من إسبانيا وأمريكا اللاتينية	نخبة	عبداللطيف عبدالحليم
٦٦٠-	نافذة على أحدث العلوم	ريتشارد فايفيلد	هاشم أحمد محمد
٦٦١-	روائع أندلسية إسلامية	نخبة	صبري التهامي
٦٦٢-	رحلة إلى الجذور	داسو سالديبار	صبري التهامي
٦٦٣-	امرأة عادية	ليوسيل كليفتون	أحمد شافعي
٦٦٤-	الرجل على الشاشة	ستيفن كوهان وإنا راي هارك	عصام زكريا
٦٦٥-	عوالم أخرى	پول داڤيز	هاشم أحمد محمد
٦٦٦-	تطور الصورة الشعرية عند شكسبير	وولفجانج اتش كليمن	جمال عبد الناصر ومدحت الجيار وجمال جاد الرب
٦٦٧-	الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربي	ألفن جولدنر	على ليلة
٦٦٨-	ثقافات العولمة	فريدريك چيمسون وماساو ميوشي	ليلى الجبالي
٦٦٩-	ثلاث مسرحيات	وول شوينكا	نسيم مجلي
٦٧٠-	أشعار جوستاف أدولفو	جوستاف أدولفو بكر	ماهر البطوطي
٦٧١-	قل لي كم مضى على رحيل القطار؟	چيمس بولدوين	على عبدالأمير صالح
٦٧٢-	مختارات من الشعر الفرنسي للأطفال	نخبة	إبتهال سالم
٦٧٣-	ضرب الكليم (شعر)	محمد إقبال	جلال الحفناوي
٦٧٤-	ديوان الإمام الخميني	آية الله العظمى الخميني	محمد علاء الدين منصور
٦٧٥-	أثينا السوداء (جـ٢، مج١)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدني
٦٧٦-	أثينا السوداء (جـ٢، مج٢)	مارتن برنال	بإشراف: محمود إبراهيم السعدني
٦٧٧-	تاريخ الأدب في إيران (جـ١ ، مج١)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمي
٦٧٨-	تاريخ الأدب في إيران (جـ١ ، مج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمي
٦٧٩-	مختارات شعرية مترجمة (جـ٢)	وليام شكسبير	توفيق على منصور
٦٨٠-	المدينة الفاضلة (ميراث الترجمة)	كارل ل. بيكر	محمد شفيق غربال
٦٨١-	هل يوجد نص في هذا الفصل؟	ستانلي فش	أحمد الشيمي
٦٨٢-	نجوم حظر التجوال الجديد (رواية)	بن أوكري	صبري محمد حسن

٦٨٣- سكين واحد لكل رجل (رواية)	تي. م. ألوكو	صبري محمد حسن
٦٨٤- الأعمال القصصية الكاملة (أنا كنتا) (جـ١)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسي
٦٨٥- الأعمال القصصية الكاملة (الصحراء) (جـ٢)	أوراثيو كيروجا	رزق أحمد بهنسي
٦٨٦- امرأة محاربة (رواية)	ماكسين هونج كنجستون	سحر توفيق
٦٨٧- محبوبة (رواية)	فتانة حاج سيد جوادي	ماجدة العناني
٦٨٨- الانفجارات الثلاثة العظمى	فيليب م. دوبر وريتشارد أ. موار	فتح الله الشيخ وأحمد السماحي
٦٨٩- الملف (مسرحية)	تادويش روجيفيتش	هناء عبد الفتاح
٦٩٠- محاكم التفتيش في فرنسا	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩١- ألبرت أينشتين: حياته وغرامياته	(مختارات)	رمسيس عوض
٦٩٢- أقدم لك: الوجودية	ريتشارد أبيجانسي وأوسكار زاريت	حمدي الجابري
٦٩٣- أقدم لك: القتل الجماعي (المحرقة)	حاييم برشيت وآخرون	جمال الجزيري
٦٩٤- أقدم لك: دريدا	جيف كولينز وبيل مايبلين	حمدي الجابري
٦٩٥- أقدم لك: رسل	ديف روبنسون وجودي جروف	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٦- أقدم لك: روسو	ديف روبنسون وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٧- أقدم لك: أرسطو	روبرت ودفين وجودي جروفس	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٨- أقدم لك: عصر التنوير	ليود سبنسر وأندرزيجي كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٦٩٩- أقدم لك: التحليل النفسي	إيفان وارد وأوسكار زارايت	جمال الجزيري
٧٠٠- الكاتب وواقعه	ماريو بارجاس يوسا	بسمة عبدالرحمن
٧٠١- الذاكرة والحداثة	وليم رود ڤيڤيان	مني البرنس
٧٠٢- مدونة جوستنيان في الفقه الروماني (ميراث الترجمة)	جوستينيان	عبد العزيز فهمي
٧٠٣- تاريخ الأدب في إيران (جـ٢)	إدوارد جرانڤيل براون	أمين الشواربي
٧٠٤- فيه ما فيه	مولانا جلال الدين الرومي	محمد علاء الدين منصور وآخرون
٧٠٥- فضل الأنام من رسائل حجة الإسلام	الإمام الغزالي	عبدالحميد مدكور
٧٠٦- الشفرة الوراثية وكتاب التحولات	جونسون ف. يان	عزت عامر
٧٠٧- أقدم لك: ڤالتر بنيامين	هوارد كاليجل وآخرون	وفاء عبدالقادر
٧٠٨- فراعنة من؟	دونالد مالكولم ريد	رءوف عباس
٧٠٩- معنى الحياة	ألفريد أدلر	عادل نجيب بشرى
٧١٠- الأطفال والتكنولوجيا والثقافة	إيان هاتشباي وجوموران - إليس	دعاء محمد الخطيب
٧١١- درة التاج	ميرزا محمد هادي رسوا	هناء عبد الفتاح
٧١٢- الإلياذة (جـ١) (ميراث الترجمة)	هوميروس	سليمان البستاني
٧١٣- الإلياذة (جـ٢) (ميراث الترجمة)	هوميروس	سليمان البستاني
٧١٤- حديث القلوب (ميراث الترجمة)	لامنيه	حنا صاوه
٧١٥- سر تقدم الإنكليز السكسونيين (ميراث الترجمة)	إدمون ديمولان	أحمد فتحي زغلول
٧١٦- جامعة كل المعارف (جـ٢)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٧- جامعة كل المعارف (جـ٣)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٨- جامعة كل المعارف (جـ٥)	مجموعة من المؤلفين	نخبة من المترجمين
٧١٩- مسرح الأطفال: فلسفة وطريقة	م. جولدبرج	جميلة كامل
٧٢٠- مداخل إلى البحث في تعلم اللغة الثانية	دونام جونسون	علي شعبان وأحمد الخطيب

٧٢١- فلسفة المتكلمين في الإسلام (مج١)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبد الغنى
٧٢٢- الصليحة وقصص أخرى	يشار كمال	الصفصافى أحمد القطورى
٧٢٣- تحديات ما بعد الصهيونية	إفرايم نيمنى	أحمد ثابت
٧٢٤- اليسار الفرويدى	پول روبنسون	عبده الريس
٧٢٥- الاضطراب النفسى	چون فيتكس	مى مقلد
٧٢٦- الموريسكيون في المغرب	غييرمو غوثاليبس بوستو	مروة محمد إبراهيم
٧٢٧- حلم البحر (رواية)	باچين	وحيد السعيد
٧٢٨- العولمة: تدمير العمالة والنمو	موريس أليه	أميرة جمعة
٧٢٩- الثورة الإسلامية في إيران	صادق زيباكلام	هويدا عزت
٧٣٠- حكايات من السهول الأفريقية	آن جاتى	عزت عامر
٧٣١- النوع: الذكر والأنثى بين التميز والاختلاف	مجموعة من المؤلفين	محمد قدرى عمارة
٧٣٢- قصص بسيطة (رواية)	إنجو شولتسه	سمير جريس
٧٣٣- مأساة عطيل (مسرحية)	وليم شيكسبير	محمد مصطفى بدوى
٧٣٤- بونابرت في الشرق الإسلامى	أحمد يوسف	أمل الصبان
٧٣٥- فن السيرة في العربية	مايكل كوبرسون	محمود محمد مكى
٧٣٦- التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (جـ١)	هوارد زن	شعبان مكاوى
٧٣٧- الكوارث الطبيعية (مج٢)	پاتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٧٣٨- دمشق من عصر ما قبل التاريخ إلى الدولة المملوكية	چيرار دى چورج	محمد عواد
٧٣٩- دمشق من الإمبراطورية العثمانية حتى الوقت الحاضر	چيرار دى چورج	محمد عواد
٧٤٠- خطابات السلطة	بارى هندس	مرفت ياقوت
٧٤١- الإسلام وأزمة العصر	برنارد لويس	أحمد هيكل
٧٤٢- أرض حارة	خوسيه لاكوادرا	رزق بهنسى
٧٤٣- الثقافة: منظور دارويني	روبرت أونجر	شوقى جلال
٧٤٤- ديوان الأسرار والرموز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبد الحميد
٧٤٥- المأثر السلطانية	بيك الدنبلى	محمد أبو زيد
٧٤٦- تاريخ التحليل الاقتصادى (مج١)	چوزيف أ. شومبيتر	حسن النعيمى
٧٤٧- الاستعارة في لغة السينما	تريڤور وايتوك	إيمان عبد العزيز
٧٤٨- تدمير النظام العالمى	فرانسيس بويل	سمير كريم
٧٤٩- إيكولوچيا لغات العالم	ل.ج. كالڤيه	باتسى جمال الدين
٧٥٠- الإلياذة	هوميروس	بإشراف: أحمد عثمان
٧٥١- الإسراء والمعراج في تراث الشعر الفارسى	نخبة	علاء السباعى
٧٥٢- ألمانيا بين عقدة الذنب والخوف	جمال قارصلى	ثمر عاروري
٧٥٣- التنمية والقيم	إسماعيل سراج الدين وآخرون	محسن يوسف
٧٥٤- الشرق والغرب	أنا مارى شيمل	عبدالسلام حيدر
٧٥٥- تاريخ الشعر الإسبانى خلال القرن العشرين	أندرو ب. دبيكى	على إبراهيم منوفى
٧٥٦- ذات العيون الساحرة	إنريكى خاردييل بونثيلا	خالد محمد عباس
٧٥٧- تجارة مكة	پاتريشيا كرون	آمال الروبى
٧٥٨- الإحساس بالعولمة	بروس روبنز	عاطف عبدالحميد

٧٥٩-	النثر الأردى	مولوى سيد محمد	جلال الحفناوى
٧٦٠-	الدين والتصور الشعبى للكون	السيد الأسود	السيد الأسود
٧٦١-	جيوب مثقلة بالحجارة (رواية)	فيرجينيا وولف	فاطمة ناعوت
٧٦٢-	المسلم عدواً و صديقاً	ماريا سوليداد	عبدالعال صالح
٧٦٣-	الحياة فى مصر	أنريكو بيا	نجوى عمر
٧٦٤-	ديوان غالب الدهلوى (شعر غزل)	غالب الدهلوى	حازم محفوظ
٧٦٥-	ديوان خواجه الدهلوى (شعر تصوف)	خواجه مير درد الدهلوى	حازم محفوظ
٧٦٦-	الشرق المتخيل	تييرى هنتش	غازى برو وخليل أحمد خليل
٧٦٧-	الغرب المتخيل	نسيب سمير الحسينى	غازى برو
٧٦٨-	حوار الثقافات	محمود فهمى حجازى	محمود فهمى حجازى
٧٦٩-	أدباء أحياء	فريدريك هتمان	رندا النشار وضياء زاهر
٧٧٠-	السيدة بيرفيكتا	بينيتو بيريث جالدوس	صبرى التهامى
٧٧١-	السيد سيجوندو سومبرا	ريكاردو جويرالديس	صبرى التهامى
٧٧٢-	بريخت ما بعد الحداثة	إليزابيث رايت	محسن مصيلحى
٧٧٣-	دائرة المعارف الدولية (جـ٢)	چون فيزر وبول ستيرجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادى
٧٧٤-	الديموقراطية الأمريكية: التاريخ والمرتكزات	مجموعة من المؤلفين	حسن عبد ربه المصرى
٧٧٥-	مرآة العروس	نذير أحمد الدهلوى	جلال الحفناوى
٧٧٦-	منظومة مصيبت نامه (مج١)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس
٧٧٧-	الانفجار الأعظم	چيمس إ. ليدسى	عزت عامر
٧٧٨-	صفوة المديح	مولانا محمد أحمد ورضا القادرى	حازم محفوظ
٧٧٩-	خيوط العنكبوت وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم وسارة تاكاهاشى
٧٨٠-	من أدب الرسائل الهندية حجاز ١٩٣٠	غلام رسول مهر	سمير عبد الحميد إبراهيم
٧٨١-	الطريق إلى بكين	هدى بدران	نبيلة بدران
٧٨٢-	المسرح المسكون	مارفن كارلسون	جمال عبد المقصود
٧٨٣-	العولة والرعاية الإنسانية	ڤيك چورج وپول ويلدنج	طلعت السروجى
٧٨٤-	الإساءة للطفل	ديڤيد أ. وولف	جمعة سيد يوسف
٧٨٥-	تأملات عن تطور ذكاء الإنسان	كارل ساجان	سمير حنا صادق
٧٨٦-	المتنبئة (رواية)	مارجريت أتوود	سحر توفيق
٧٨٧-	العودة من فلسطين	جوزيه بوفيه	إيناس صادق
٧٨٨-	سر الأهرامات	ميروسلاف فرنر	خالد أبو اليزيد البلتاجى
٧٨٩-	الانتظار (رواية)	هاچين	منى الدروبى
٧٩٠-	الفرانكفونية العربية	مونيك بونتو	جيهان العيسوى
٧٩١-	العطور ومعامل العطور فى مصر القديمة	محمد الشيمى	ماهر جويجاتى
٧٩٢-	دراسات حول القصص القصيرة إدريس ومحفوظ	منى ميخائيل	منى إبراهيم
٧٩٣-	ثلاث رؤى للمستقبل	چون جريڤيس	رءوف وصفى
٧٩٤-	التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (جـ٢)	هوارد زن	شعبان مكاوى
٧٩٥-	مختارات من الشعر الإسبانى (جـ١)	نخبة	على عبد الرءوف البمبى
٧٩٦-	آفاق جديدة فى دراسة اللغة والذهن	نعوم تشومسكى	حمزة المزينى

٧٩٧- الرؤية فى ليلة معتمة (شعر)	نخبة	طلعت شاهين
٧٩٨- الإرشاد النفسى للأطفال	كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد	سميرة أبو الحسن
٧٩٩- سلم السنوات	أن تيلر	عبد الحميد فهمى الجمال
٨٠٠- قضايا فى علم اللغة التطبيقى	ميشيل ماكارثى	عبد الجواد توفيق
٨٠١- نحو مستقبل أفضل	تقرير دولى	بإشراف: محسن يوسف
٨٠٢- مسلمو غرناطة فى الآداب الأوروبية	ماريا سوليداد	شرين محمود الرفاعى
٨٠٣- التغيير والتنمية فى القرن العشرين	توماس پاترسون	عزة الخميسى
٨٠٤- سوسيولوجيا الدين	دانيل هيرفيه-ليجيه وجان بول ويلام	درويش الحلوجى
٨٠٥- من لا عزاء لهم (رواية)	كازو إيشيجورو	طاهر البربرى
٨٠٦- الطبقة العليا المصرية	ماجدة بركة	محمود ماجد
٨٠٧- يحى حقى: تشريح مفكر مصرى	ميريام كوك	خيرى دومة
٨٠٨- الشرق الأوسط والولايات المتحدة	ديفيد دابليو ليش	أحمد محمود
٨٠٩- تاريخ الفلسفة السياسية (جـ١)	ليو شتراوس وجوزيف كروپسى	محمود سيد أحمد
٨١٠- تاريخ الفلسفة السياسية (جـ٢)	ليو شتراوس وجوزيف كروپسى	محمود سيد أحمد
٨١١- تاريخ التحليل الاقتصادى (مج٢)	جوزيف أ.شومبيتر	حسن النعيمى
٨١٢- تقل العالم: الصورة والأسلوب فى الحياة الاجتماعية	ميشيل مافيزولى	فريد الزاهى
٨١٣- لم أخرج من ليلى (رواية)	أنى إرنو	نورا أمين
٨١٤- الحياة اليومية فى مصر الرومانية	نافتال لويس	أمال الروبى
٨١٥- فلسفة المتكلمين (مج٢)	هـ. أ. ولفسون	مصطفى لبيب عبدالغنى
٨١٦- العدو الأمريكى	فيليپ روچيه	بدر الدين عرودكى
٨١٧- مائدة أفلاطون: كلام فى الحب	أفلاطون	محمد لطفى جمعة
٨١٨- الصرفيون والتجار فى القرن ١٨ (جـ١)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨١٩- الصرفيون والتجار فى القرن ١٨ (جـ٢)	أندريه ريمون	ناصر أحمد وباتسى جمال الدين
٨٢٠- هملت (مسرحية) (ميراث الترجمة)	وليم شكسبير	طانيوس أفندى
٨٢١- هفت بيكر (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٨٢٢- فن الرباعى (شعر)	نخبة	محمد نور الدين عبد المنعم
٨٢٣- وجه أمريكا الأسود (شعر)	نخبة	أحمد شافعى
٨٢٤- لغة الدراما	دافيد برتش	ربيع مفتاح
٨٢٥- عصر النهضة فى إيطاليا (جـ١) (ميراث الترجمة)	ياكوب بوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٦- عصر النهضة فى إيطاليا (جـ٢) (ميراث الترجمة)	ياكوب بوكهارت	عبد العزيز توفيق جاويد
٨٢٧- أهل مطروح: البدو والمستوطنون والذين يلتمسون العطلات	دونالد پ.كول وثريا تركى	محمد على فرج
٨٢٨- النظرية النسبية (ميراث الترجمة)	ألبرت أينشتين	رمسيس شحاتة
٨٢٩- مناظرة حول الإسلام والعلم	إرنست رينان وجمال الدين الأفغانى	مجدى عبد الحافظ
٨٣٠- رق العشق	حسن كريم بور	محمد علاء الدين منصور
٨٣١- تطور علم الطبيعة (ميراث الترجمة)	ألبرت أينشتين وليوپولد إنفلد	محمد النادى وعطية عاشور
٨٣٢- تاريخ التحليل الاقتصادى (جـ٣)	جوزيف أ.شومبيتر	حسن النعيمى
٨٣٣- الفلسفة الألمانية	فرنر شميدرس	محسن الدمرداش
٨٣٤- كنز الشعر	ذبيح الله صفا	محمد علاء الدين منصور

٨٣٥- تشيخوف: حياة فى صور	بيتر أوربان	علاء عزمى
٨٣٦- بين الإسلام والغرب	مرثيدس غارثيا	ممدوح البستاوى
٨٣٧- عناكب فى المصيدة	ناتاليا فيكو	على فهمى عبدالسلام
٨٣٨- فى تفسير مذهب بوش ومقالات أخرى	نعوم تشومسكى	لبنى صبرى
٨٣٩- أقدم لك: النظرية النقدية	ستيوارت سين وبورين فان لون	جمال الجزيرى
٨٤٠- الخواتم الثلاثة	جوتهولد ليسينج	فوزية حسن
٨٤١- هملت: أمير الدانمارك	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٨٤٢- منظومة مصيبت نامه (مج٢)	فريد الدين العطار	محمد محمد يونس
٨٤٣- من روائع القصيد الفارسى	نخبة	محمد علاء الدين منصور
٨٤٤- دراسات فى الفقر والعولمة	كريمة كريم	سمير كريم
٨٤٥- غياب السلام	نيكولاس جويات	طلعت الشايب
٨٤٦- الطبيعة البشرية	ألفريد أدلر	عادل نجيب بشرى
٨٤٧- الحياة بعد الرأسمالية	مايكل ألبرت	أحمد محمود
٨٤٨- تاريخ الدولة العربية (ميراث الترجمة)	يوليوس فلهاوزن	عبد الهادى أبو ريدة
٨٤٩- سونيتات شكسبير	وليم شكسبير	بدر توفيق
٨٥٠- الخيال، الأسلوب، الحداثة	مقالات مختارة	جابر عصفور
٨٥١- الطب التجريبى (ميراث الترجمة)	كلود برنار	يوسف مراد
٨٥٢- العلم والحقيقة	ريتشارد دوكنز	مصطفى إبراهيم فهمى
٨٥٣- المسارة فى التعلم: عمارة الفن والمسن (مج١)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٨٥٤- المسارة فى التعلم: عمارة الفن والمسن (مج٢)	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٨٥٥- فهم الاستعارة فى الأدب	جيرارد ستيم	محمد أحمد حمد
٨٥٦- القضية الموريسكية من وجهة نظر أخرى	فرانثيسكو ماركيث بانو بيانوبا	عائشة سويلم
٨٥٧- نادجا (رواية)	أندريه بريتون	كامل عويد العامرى
٨٥٨- جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية	ثيو هرمانز	بيومى قنديل
٨٥٩- السياسة فى الشرق القديم	إيف شيمل	مصطفى ماهر
٨٦٠- مصر وأوروبا	فان بملن	عادل صبحى تكلا
٨٦١- الإسلام والمسلمون فى أمريكا	جين سميث	محمد الخولى
٨٦٢- بيغاء الكاكادو	أرتور شنيتسلر	محسن الدمرداش
٨٦٣- لقاء بالشعراء	على أكبر دلفى	محمد علاء الدين منصور
٨٦٤- أوراق فلسطينية	دورين إنجرامز	عبد الرحيم الرفاعى
٨٦٥- فكرة الثقافة	تيرى إيجلتون	شوقى جلال
٨٦٦- رسائل خمس فى الآفاق والأنفس	مجموعة من المؤلفين	محمد علاء الدين منصور
٨٦٧- المهمة الاستوائية (رواية)	ديفيد مايلو	صبرى محمد حسن
٨٦٨- الشعر الفارسى المعاصر	ساعد باقرى ومحمد رضا محمدى	محمد علاء الدين منصور
٨٦٩- تطور الثقافة	روبن دونبار وآخرون	شوقى جلال
٨٧٠- عشر مسرحيات (جـ١)	نخبة	حمادة إبراهيم
٨٧١- عشر مسرحيات (جـ٢)	نخبة	حمادة إبراهيم
٨٧٢- كتاب الطاو	لاوتسو	محسن فرجانى

٨٧٣- معلمون لمدارس المستقبل	تقرير صادر عن اليونسكو	بهاء شاهين
٨٧٤- النهر الخالد (مج١)	جاويد إقبال	ظهور أحمد
٨٧٥- النهر الخالد (مج٢)	جاويد إقبال	ظهور أحمد
٨٧٦- دراسات في الموسيقى الشرقية (جـ١)	هنرى جورج فارمر	أمانى المنياوى
٨٧٧- أدب الجدل والدفاع في العربية	موريتس شتينشنيدر	صلاح محجوب
٨٧٨- ترحال في صحراء الجزيرة العربية (جـ١، مجـ١)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٨٧٩- ترحال في صحراء الجزيرة العربية (جـ١، مجـ٢)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٨٨٠- الواحات المفقودة	أحمد حسنين بك	عبد الرحمن حجازى وأمير نبيه
٨٨١- المستنيرون : خدمة وخيانة	جلال آل أحمد	سلوى عباس
٨٨٢- أغانى شيراز (جـ١) (ميراث الترجمة)	حافظ الشيرازى	إبراهيم الشواربى
٨٨٣- أغانى شيراز (جـ٢) (ميراث الترجمة)	حافظ الشيرازى	إبراهيم الشواربى
٨٨٤- تعلم الأطفال الصغار	باربرا تيزار ومارتن هيوز	محمد رشدى سالم
٨٨٥- روح الإرهاب	جان بودريار	بدر عرودكى
٨٨٦- الترجمة والإمبراطورية	دوجلاس روبنسون	ثائر ديب
٨٨٧- غزليات سعدى (شعر)	سعدى الشيرازى	محمد علاء الدين منصور
٨٨٨- أزهار مسلك الليل (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت
٨٨٩- سارتوريس (ميراث الترجمة)	وليم فوكنر	ميخائيل رومان
٨٩٠- منتخبات أشعار فراغي	مخدومقلي فراغي	الصفصافى أحمد القطورى
٨٩١- مفاوضات مع الموتى	مارجريت آتوود	عزة مازن
٨٩٢- تاريخ المسيحية الشرقية	عزيز سوريال عطية	إسحاق عبيد
٨٩٣- عبادة الإنسان الحر	برتراند راسل	محمد قدرى عمارة
٨٩٤- الطريق إلى مكة	محمد أسد	رفعت السيد على
٨٩٥- وادى الفوضى (رواية)	فريدريش دورينمات	يسرى خميس
٨٩٦- شعر الضفاف الأخرى	نخبة	زين العابدين فؤاد
٨٩٧- اختراق الجزيرة العربية	ديفيد جورج هوجارث	صبرى محمد حسن
٨٩٨- الإسلام والعلم	برويز أمير على	محمود خيال
٨٩٩- الدبلوماسية الفاعلة	بيتر مارشال	أحمد مختار الجمال
٩٠٠- تيارات نقدية محدثة	مقالات مختارة	جابر عصفور
٩٠١- مختارات من شعر لى جاو شينج	لى جاو شينج	عبد العزيز حمدى
٩٠٢- آلهة مصر القديمة وأساطيرها	روبرت أرنولد	مروة الفقى
٩٠٣- أفلام ومناهج (مج١)	بيل نيكولز	حسين بيومى
٩٠٤- أفلام ومناهج (مج٢)	بيل نيكولز	حسين بيومى
٩٠٥- تراث الهند	ج. ت. جارات	جلال السعيد الحفناوى
٩٠٦- أسس الحوار في القرآن	هيربرت بوسه	أحمد هويدى
٩٠٧- أرثر.. متعة الحياة (رواية)	فرانسواز جيرو	فاطمة خليل
٩٠٨- الحلقة النقدية	ديفيد كوزنز هوى	خالدة حامد
٩٠٩- الفنون والآداب تحت ضغط العولمة	جووست سمايرز	طلعت الشايب
٩١٠- بروميثيوس بلا قيود	دافيد س. لينديس	مى رفعت سلطان

٩١١-	غبار النجوم	جون جريبين	عزت عامر
٩١٢-	ترجمات يحيى حقى (جـ١) (ميراث الترجمة)	روايات مختارة	يحيى حقى
٩١٣-	ترجمات يحيى حقى (جـ٢) (ميراث الترجمة)	مسرحيات مختارة	يحيى حقى
٩١٤-	ترجمات يحيى حقى (جـ٣) (ميراث الترجمة)	ديزموند ستيوارت	يحيى حقى
٩١٥-	المرأة فى أثينا: الواقع والقانون	روجر جست	منيرة كروان
٩١٦-	الجدلية الاجتماعية	أنور عبد الملك	سامية الجندى وعبدالعظيم حماد
٩١٧-	موسوعة كمبريدج (جـ١)	نخبة	إشراف: أحمد عتمان
٩١٨-	موسوعة كمبريدج (جـ٤)	نخبة	إشراف: فاطمة موسى
٩١٩-	موسوعة كمبريدج (جـ٩)	نخبة	إشراف: رضوى عاشور
٩٢٠-	خليل جبران: حياته وعالمه	جين جبران و خليل جبران	فاطمة قنديل
٩٢١-	الله الأمر (رواية)	أحمدو كوروما	ثريا إقبال
٩٢٢-	الموريسكيون فى إسبانيا وفى المنفى	ميكيل دى إيبالثا	جمال عبد الرحمن
٩٢٣-	ملحمة حرب الاستقلال (شعر)	ناظم حكمت	محمد حرب
٩٢٤-	حتشبسوت: عظمة وسحر وغموض	كريستيان دى روش نوبلكور	فاطمة عبد الله
٩٢٥-	رمسيس الثانى: فرعون المعجزات	كريستيان دى روش نوبلكور	فاطمة عبد الله
٩٢٦-	ترحال فى صحراء الجزيرة العربية (جـ١ مجـ١)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٩٢٧-	ترحال فى صحراء الجزيرة العربية (جـ١ مجـ٢)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٩٢٨-	سجون الضوء	كيتى فرجسون	عزت عامر
٩٢٩-	نشأة الإنسان (مجـ١)	تشارلس داروين	مجدى المليجى
٩٣٠-	نشأة الإنسان (مجـ٢)	تشارلس داروين	مجدى المليجى
٩٣١-	نشأة الإنسان (مجـ٣)	تشارلس داروين	مجدى المليجى
٩٣٢-	حدائق السحر فى بدائع الشعر (ميراث الترجمة)	رشيدالدين العمرى	إبراهيم الشواربى
٩٣٣-	اللاعقلانية الشعرية	كارلوس بوسونيو	على منوفى
٩٣٤-	محنة الكاتب الأفريقى	تشارلز لارسون	طلعت الشايب
٩٣٥-	تاريخ الفن الألمانى	فولكر جيبهارت	علا عادل
٩٣٦-	بيولوجيا الجحيم	إد ريجيس	أحمد فوزى عبد الحميد
٩٣٧-	هيا نحكى (قصص أطفال)	أحمد ندالو	عبدالحى سالم
٩٣٨-	الأنطولوجيا السياسية عند مارتن هيدجر	بيير بورديو	سعيد العليمى
٩٣٩-	سجن العقل	ستيفن جونسون	أحمد مستجير
٩٤٠-	اليابان الحديثة: قضايا وآراء	مجموعة مقالات	علاء على زين العابدين
٩٤١-	الجماليات لم يولدن بعد	آى كوينى أرماه	صبرى محمد حسن
٩٤٢-	القرن الجديد	إريك هوبسبوم	وجيه سمعان عبد المسيح
٩٤٣-	لقاء فى الظلام	مختارات من القصص الأفريقية	محمد عبد الواحد
٩٤٤-	الكونتراباص	باتريك زوسكيند	سمير جريس
٩٤٥-	أحلام يقظة جوال منفرد (ميراث الترجمة)	جان جاك روسو	ثريا توفيق
٩٤٦-	الزار ومظاهره المسرحية فى إثيوبيا	ميشيل ليريس	محمد مهدى قناوى
٩٤٧-	ماوراء المعنى والحقيقة	برتراند راسل	محمد قدرى عمارة
٩٤٨-	أفريقيا منذ عام ١٨٠٠	رونالد أوليفر وأنتونى أتمور	فريد جورج بورى
٩٤٩-	مقبرة الصدأ	أندريه فيش	نافع معلا

٩٥٠- في علم الكتابة	جاك ديريدا	منى طلبة وأنور مغيث
٩٥١- الاتهام (رواية)	فريدريش دورينمات	عماد حسن بكر
٩٥٢- العبد ومسرحيات أخرى	أميرى بركة	تميمة عبد الجواد
٩٥٣- مختارات من الشعر الإسباني (جـ٢)	نخبة من الشعراء	على عبد الروف البمبى
٩٥٤- الأصول الاجتماعية للسياسة التوسعية في عهد محمد علي	فرد لوسون	عنان الشهاوى
٩٥٥- الطب والأطباء	سيلفيا شيفولو	ماجدة أباظة
٩٥٦- نعم، ليست لدينا نيوترونات	أ. ك. ديوني	سمير حنا صادق
٩٥٧- الحركات الاجتماعية: (١٧٦٨-٢٠٠٤)	تشارلز تلي	ربيع وهبة
٩٥٨- أصوات على هامش الحرب	مريام كوك	صلاح حزين
٩٥٩- الموريسكيون في الفكر التاريخي	ميخيل أنخيل بونيس	وسام محمد جزر
٩٦٠- محمد على الكبير	الأمير عثمان إبراهيم وكاروليين وطى كورخان	هدى كشرود
٩٦١- شعر الرعاة (ميراث الترجمة)	مختارات من الأدب اليوناني	محمد صقر خفاجة
٩٦٢- مدخل إلى الفلسفة	وليام جيمس إيرل	عادل مصطفى
٩٦٣- منتخبات شعرية	حسن رضا خان الهندى	فاطمة سيد عبد المجيد
٩٦٤- أصول التطرف	كيمبرلي بليكر	هبة رءوف وتامر عبد الوهاب
٩٦٥- روح مصر القديمة	أنا رويز	إكرام يوسف
٩٦٦- ما وراء الطبيعة في إيران (ميراث الترجمة)	محمد إقبال	حسين مجيب المصرى
٩٦٧- فن الحرب (مجـ ١)	سون تزى	هشام المالكي
٩٦٨- عالم الخوارق	ج. كوير	كمال الدين حسين
٩٦٩- التليفزيون خطر على الديمقراطية	كارل بوبر وجون كوندرى	مجدى عبد الحافظ
٩٧٠- ربما في حلب ذات يوم وقصص أخرى	نخبة	أحمد الشيمى
٩٧١- الأدب الفارسي القديم (ميراث الترجمة)	پاول هورن	حسين مجيب المصرى
٩٧٢- الإسهامات الإيطالية في عهد محمد على باشا	مقالات مختارة	عماد البغدادى
٩٧٣- تطور فن المعادن الإسلامي	أولكر أرغين صوى	الصفصافي أحمد القطورى
٩٧٤- فكرة التطور عند فلاسفة الإسلام	مجدى عبد الحافظ	هدى كشرود
٩٧٥- وقائع انتحار موظف عمومي	مايكل بيرس	حسن عبد ربه المصرى
٩٧٦- تفهم ذهنية مدمن المُسكرات	أرنولد لودفيج	صبرى محمد حسن
٩٧٧- التعبير عن الانفعالات في الإنسان والحيوانات	تشارلس داروين	مجدى المليجي
٩٧٨- الإسلام خواطر وسوانح (ميراث الترجمة)	الكونت هنرى دى كاسترى	أحمد فتحي زغلول باشا
٩٧٩- الأدب والالتزام من باسكال إلى سارتر	بونوا دوني	محمد برادة
٩٨٠- الكلمات المفاتيح	رايموند ويليامز	نعيمان عثمان
٩٨١- الكلمة للبنت	فيرنانديث موراتين	السيد عبد المنعم محمود
٩٨٢- اللغة والإنترنت	ديڤيد كريستال	أحمد شفيق الخطيب
٩٨٣- روح الاجتماع (ميراث الترجمة)	چوستاف لوبون	أحمد فتحي زغلول باشا
٩٨٤- التلفزيون ونمو الطفل	چوديث ڤان إفرا	عز الدين جميل عطية

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ٢١٧٧٨ / ٢٠٠٥